



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MIRIAM ROSA TORRES DE CAMARGO

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO
SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

SOROCABA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAM ROSA TORRES DE CAMARGO

**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO
SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- campus Sorocaba como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Izabella
Mendes Sant'Ana**

SOROCABA
2014

A todas as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba, por sempre acreditarem nas potencialidades de seus alunos.

Fico pouco Tempo com as pessoas que eu gosto, fico pouco tempo fico uma vida.

Uma vida é pouco tempo, se não souber o que é uma vida. Mas se sei o que é uma vida, não saberei o que é pouco tempo.

(Lais Torres de Camargo, 2000)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me colocar em contato com pessoas que, com certeza, fizeram a diferença em minha vida durante este processo de pesquisa.

A meu pai Zé Torres e minha mãe Marlete, um exemplo de professora, mãe, que me deu colo e esperança em todos os momentos da minha vida.

Aos meus irmãos que mesmo de longe, me ajudaram e torceram por mim.

A minha tia Nina, por cuidar dos meus pais enquanto estudava.

A meu amado Milton, pelo companheirismo, carinho, pela paciência e por abrir os caminhos para que, eu pudesse correr atrás dos meus sonhos.

A minhas riquezas, Laís e Luisa, por estar sempre ao meu lado, trocarem os papéis e por vezes cuidarem de mim, pelas palavras de incentivo e por me mostrarem que sempre há um bom motivo para viver.

A todos os colegas do Centro de Referência, de modo especial, meu querido mestre, Claudinei César Zago, por ter me conduzido carinhosamente ao “mundo acadêmico” e por ter me acompanhado até o final deste processo. Sentirei falta da sua frase: *Senhora, atenção às vírgulas!*

A Ana Maria Notari, minha amiga e companheira de luta, que me apoiou com gestos, palavras e por vezes me poupou dos problemas para que eu pudesse terminar meu trabalho.

A Úrsula Jacinto Medeiros, (Gestora do Desenvolvimento Pedagógico do CRE no período de 2009 a 2013) pelo apoio, e por acreditar que a causa iria além da Universidade.

A Secretaria da Educação de Sorocaba, por fornecer as informações necessárias.

Aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-*campus*-Sorocaba.

As Professoras Doutoras Kátia Regina Moreno Caiado, Heulália Charalo Rafante, Adinele Sousa da Costa Mazzira, Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi, Adriana Varani e Rosana Helena Nunes por aceitarem o convite em participar da banca examinadora e pelas contribuições para pesquisa.

A Professora Doutora Izabella Sant’Ana, por toda orientação, pela paciência, por me conduzir aos caminhos certos da dissertação.

Aos colegas do mestrado, em especial, Tiago, Sol, Luciana e Odirlei, pelas dicas por compartilhar momentos de angústia e alegria.

Aos amigos Fábio, Rafael, Pedro e Maria Elisa, por todas as mensagens carinhosas.

Obrigada!

RESUMO

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES

A presente pesquisa visou investigar aspectos da formação e a atuação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, na perspectiva inclusiva, em Salas de Recursos Multifuncionais, especificamente, na cidade de Sorocaba-SP. Os objetivos específicos abrangeram: investigar as percepções dos professores em relação às possibilidades e aos desafios do trabalho na SRM; conhecer como os educadores se sentiam e atuavam diante das dificuldades encontradas na prática educativa e como avaliavam a formação continuada existente no município, oferecida pela Secretaria da Educação por meio do Centro de Referência em Educação-Dom José Lambertt. Participaram desta pesquisa quatro professoras que atuavam em salas de recursos multifuncionais. Como procedimentos foram utilizados: entrevista semiestruturada, observação participante e registros em diários de campo, além de consulta documental. Os resultados foram analisados a partir de quatro eixos: perfil das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto a sua formação inicial; desafios e possibilidades que a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta na Sala Recurso Multifuncional (SRM); articulação entre o sentido do trabalho especializado e as práticas docentes; percepções sobre a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria da Educação (SEDU)/Centro de Referência em Educação (CRE). Nesses eixos, foram destacados alguns aspectos principais, a saber: a importância da formação continuada, segundo o relato das professoras entrevistadas e as contribuições e limites desta proposta em relação as suas práticas docentes na sala de recurso multifuncional. Concluímos que, apesar das fragilidades dos programas de formação continuada, para as professoras das SRMs representou um grande avanço e que as próprias participantes reconhecem o quanto estas formações podem influenciar na forma de agir perante os obstáculos encontrados no cotidiano das SRMs.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial, formação e atuação de professores, sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

MULTI-FUNCTIONAL RESOURCES: A STUDY ON THE FORMATION AND OPERATION OF TEACHERS.

The present study aimed to investigate aspects of the formation and action of teachers, working with pupils with special educational needs, in inclusive perspective, in multi-functional resource rooms, specifically in the city of Sorocaba- SP. The specific objectives included: the possibilities and challenges perceived by teachers working in SEM; investigation as to how the educators felt and acted in the face of difficulties encountered in educational practice; and evaluation, according to the existing continuing education, offered by the Department of Education through the Center for Excellence in Education - Don Jose Lambertt. Four teachers, working in multi-functional features, participated in this study. The procedures used were: semi-structured interviews, participant observation, records from field diaries and document research. The results were analysed based on four axes: the profile of teachers of specialized educational services (AEE), subsequent to their initial training offered by Pedagogy courses; the challenges and possibilities facing teachers within Specialized Educational Services (ESA), in the Multi-Functional Room Appeal (SRM); the articulation between the meaning of skilled labor and teaching practices; and the perceptions of on-going education promoted by the Department of Education (SEDU) / Reference Center for Education (CRE). These axes have some major aspects, some of which have been highlighted: the importance of continuing education, according to the teachers interviewed; and the contribution and limitations of this proposal in terms of their teaching practices, in the use of multi-functional rooms.

In conclusion, despite the weaknesses of continuing educational programs for teachers of SRMs, there have still been major advances and the participants themselves recognize how these formations can influence the way we act towards the obstacles encountered in the daily lives of SRMs.

KEYWORDS: special education, teacher education and performance, multi-functional resource rooms.

LISTA DE QUADROS

QUADRO1: Perfil das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais

QUADRO 2: Síntese dos procedimentos de análise

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADAS-Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Sorocaba
APAES – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
AT – Assistência Técnica
Bird – Banco Mundial
CA - Comunicação Alternativa
CD/FNDE – Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoas de nível superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CME/S – Conselho Municipal de Educação/Sorocaba
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
Conae – Conferência Nacional de Educação
CRE-Centro de Referência em Educação-Dom José Lambertti
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE-Necessidades Educacionais Especiais
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PM – Prefeitura Municipal
PNE (2001-2011) – Plano Nacional de Educação (2001-2011)
PNE (2011-2020) – Plano Nacional de Educação (2011-2020)
SEDU-Secretaria da Educação
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Seesp – Secretaria de Educação Especial
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Resumo-----	6
Abstract-----	7
Apresentação-----	13
Olhar aprendiz-----	14
Olhar sem pauta: entre erros e acertos-----	16
O olhar do outro-----	18
O exercício de olhar, ir além do que os olhos podem ver-----	19
Ver o que é invisível aos olhos-----	20
Sob olhar dos mestres, volto atuar como aprendiz-----	21
Olhar curvo sem destino, sem hora marcada de chegar-----	23
Introdução-----	24
Capítulo 1: Pessoas com deficiência, personagens reais na história do Brasil--	31
1.1 A presença de pessoas com deficiência-----	31
1.1.2. Após longo período de omissão, 1856 um marco histórico na educação especial do Brasil-----	32
1.1.3. A educação especial no advento da república-----	37
1.1.4 Integrar ou Incluir? Normal ou Diferente? -----	41
1.1.5. Políticas públicas voltadas à perspectiva inclusiva -----	45
1.1.6. Documentos Nacionais e Internacionais -----	47
1.2. História da Educação Especial na rede ensino municipal de Sorocaba----	55
Capítulo 2 Formação e Atuação do professor da SRM-----	65
Objetivos-----	74
Capítulo 3: Método-----	75
3.1. Fundamentos teóricos-metodológicos-----	76
3.2. Contexto da pesquisa -----	77
3.2.1 Caracterização das escolas-----	77
3.2.2. Participantes-----	80
Capítulo 4: Resultados e Discussão-----	85
4.1. Perfil das professoras da SEM, quanto a sua formação inicial-----	85
4.3. Articulações entre o sentido do trabalho especializado e a prática docente	93
4.4. Percepções sobre a formação continuada em serviço promovido pela	96

SEDU/CRE

Considerações Finais----- 101

Referências----- 104

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO1: Termo de consentimento livre e esclarecido-----	107
ANEXO2: Questionário de caracterização das participantes-----	108
ANEXO3-: Roteiros das questões para as entrevistas -----	109

APRESENTAÇÃO

*“Quando você escreve e alguém lê,
você acaba permitindo a visita do outro
em você.”*

(ZAGO. C. C., 2012)

SEJAM BEM VINDOS!



ATO DE OLHAR

“O sentido da história está assinado por nós”

Remi Hess (2005)

Um pequeno empréstimo... Da memória de minha mãe.

Aos nove dias daquele mês de maio, do ano de 1963, exatamente três anos e dois meses da Apollo 11 pousar na lua, no hospital Leão XIII, no bairro do Ipiranga, chegava ao mundo a mais nova cidadã paulistana. Dizem que quando saiu do berçário para a primeira mamada, seus olhos estavam bem abertos como se não quisesse perder nenhum detalhe daquele momento em seu admirável mundo novo.

A notícia correu rápida e logo se formava uma legião. Entre tantas visitas que compareceram ao hospital para conferir a chegada da caçula da família Rosa Torres, filha de José Carlos e Marlete, eis que surge uma das pessoas mais marcantes da minha vida. Não imaginara que aquela doce criatura não apenas me ensinaria sobre a vida, como também a força de seus inúmeros relatos sobre sua trajetória como diretora de ensino (a primeira mulher de sua cidade a assumir este cargo por concurso), acabara por contagiar-me de tal maneira que, de fato, me conduziria ao complexo, porém contagiante, mundo da educação.

Quem era essa figura encantadora, cativante e, sobretudo, envolvida com tudo o que fazia? Benedita Cândida era seu nome de batismo, mas carinhosamente também podia ser conhecida como “Vó Beny”. Uma mulher clara, de ascendência alemã, cabelos avermelhados, destoantes de quase todas as mulheres de sua geração. Em seu jeito próprio de ser já se fazia respeitar não apenas pelo seu linguajar corretíssimo, acompanhado de todos os “esses” e “erres”, como também pelo rompante exaltado da sua voz que ressoava pelo pátio da escola quando saudava hiperbolicamente seus pequenos aprendizes: “Oh, Beleza!”, “Oh Riqueza!”, “Meu Tostão de ouro!”.

Como já era de se esperar, quando minha avó me avistou pela primeira vez, segundo a prodigiosa memória de minha mãe disse, com aquele seu vozeirão, em tom alto e claro, a todos que rodeavam: “Que carinha de LUA mais linda da vó!”

Pensando em meu percurso realizado até aqui, chego a questionar as sutilezas e armadilhas do destino, pois ainda persiste a incerteza: quem me garante que minha avó, na sua santa sabedoria, não tivera um presságio vendo, naquela minha figura, a palavra que mais seria pronunciada nos próximos anos: LUA?

Engraçado. Essa breve reflexão permite constatar uma curiosa descoberta: somos, como por um traço espontâneo, meio instintivo, acostumados a caracterizar as pessoas logo no primeiro olhar. Essa constatação reforça a visão que Martins (1992: p.25) defende em relação à percepção que temos sobre o comportamento humano. Essa autora afirma que o *”olhar do individuo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade está profundamente colada à sua história, sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida”*.

Como se vê, neste breve resumo que trata da minha inserção neste mundo de tantas descobertas, posso concluir que tantos foram os olhares que conduziram minha trajetória de vida que tentarei, neste reencontro com aquilo que é de mais caro às minhas memórias, focar episódios que realmente, ainda hoje, são os mais significativos.

O OLHAR APRENDIZ

Foi na minha primeira infância, em São Paulo, nos idos de 1968, que tive o primeiro contato (com o tato!) com a escola.

Filha, neta e sobrinha de uma família de professores, o encontro já era de se esperar. Naquele tempo, tudo era muito difícil. Por muitas vezes, sem ter com quem deixar, minha mãe levava-me às suas aulas. Eram aulas de artes, um mundo tão novo, cheio de formas, cores, e traços. Com intuito de eu não incomodá-la e aplicando seu lado criativo e prático de ser, minha mãe puxava a última gaveta de uma cômoda enorme de madeira cabriúva, forrava com flanela e me colocava sentada com alguns objetos de sua própria oficina (blocos de madeira, pedaços de couro).

Diferente das outras crianças que ficavam em seus cercadinhos com móbile pendurados, eu preferia ficar sentada em uma gaveta que, pra mim, parecia um barco que me transportava para um mundo pictórico, rodeado de telas, com odores que se misturavam entre o perfume seco do couro e da madeira com o cheiro doce da argila queimada e das tintas a óleo.

Minha mãe, sem dominar com profundidade a teoria cognitivista (COUTINHO, 2008), mas acreditando em sua prática intuitiva, priorizando a sua maneira o que fazia realmente sentido à aprendizagem do seu alunado.

OLHAR SEM PAUTA: ENTRE ENSAIOS, ERROS E ACERTOS

Após dois anos de meu precoce *debut* naquele admirável mundo da educação, por conta do trabalho, meu pai foi transferido para um pequeno município no interior de São Paulo, Tietê. Terra da Santíssima Trindade (como dizia minha avó Beny), do famoso escritor caipira, Cornélio Pires, da festa de São Benedito, do Encontro das Canoas e do Cururu. Cidade Jardim, como é conhecida até hoje, mantém sua aparência imponente, emoldurada por casarões coloniais e fazendas de cana e café.

Penso hoje que, ao inventariar minhas experiências de vida, foi nesta terra tão fértil que floriu em mim o gosto pela leitura, pela música e pela poesia. Não foi amor à primeira, mas sim a segunda vista. Explico melhor.

Com um misto de emoção e receio, mas tomada por uma ansiedade, iniciei o primeiro ano do ensino fundamental no “Grupo Escolar Luiz Antunes”. Confesso que de posse do meu material escolar, foi difícil conter a vontade de estreitar, antes do início das aulas, aquelas que seriam as primeiras páginas daquela que seria minha iniciação no mundo das letras e dos números. Quanta alegria no primeiro dia de aula, mas como diz o poeta: “Nem tudo são flores!”

Se fosse referir-me àquela conhecida expressão que diz sobre a primeira impressão que temos em relação com as pessoas que conhecemos poderia, certamente aplicar à minha professora.

Falo de uma senhora muito severa, enérgica mesmo! Atrevo-me a deduzir que aquela professora não nos via com bons olhos, pois, acredito, talvez sentisse muito peso nos ombros porque tinha a responsabilidade de nos alfabetizar. Por esta razão, agia como uma espécie de general e nós, pequenos e indefesos soldadinhos de chumbo, éramos obrigados a ficar imóveis e calados, quase em posição de sentido em nossas carteiras. Enfim, apesar do impacto dessa minha experiência no mundo da escolarização, sobrevivi à Dona Dirce.

Contudo, como em todo bom conto de fadas, há sempre a esperança de aparecer uma fada madrinha que nos tire do calabouço. Foi assim como um amor a segunda vista, que conheci Dona Aracy, uma senhora de cabelos dourados, muito bem arrumados, de olhos verdes claros, voz suave, timbre de voz agradabilíssima e, sobretudo muito amorosa e acolhedora. Assim era a minha professora da segunda série, DONA ARACY, um exemplo de educadora.

Dona de um sorriso contagiante, e fora dos padrões daquela época, ministrava suas aulas com muita propriedade. Já naquela época, Dona Aracy, em sua prática de educação amorosa, tinha a percepção de que para retermos o conhecimento era preciso realizar um trabalho pedagógico que fosse além do ensino tradicional, prática usual naquela instituição.

Era preciso reinventar aquelas velhas fórmulas de alfabetização e o “método” que Dona Aracy adotou era baseado em atividades diferenciadas. E o que seduzia a mim e a todos meus colegas de classe era a alta dose de criatividade que aquela professora imprimia às suas aulas. Tanto era verdade que frequentemente ela, com o encantamento de sua voz e de suas dinâmicas inseriam-nos, como num passe de mágica, em cenários históricos graças à força e emoção de seus relatos impressionantes. Poetisa nata, minha adorável professora era verdadeiramente apaixonada pelos grandes poetas, dos clássicos aos regionais e, por conta desta sua paixão, ensinou-nos a arte de proclamar, sem, contudo, não se esquecer de, ”segurar na saia e balançar o corpo.. jamais!”.

Sem saber das técnicas avançadas de sociointeracionismo¹ na relação de professor-aluno, Dona Aracy, a sua maneira, conseguia transformar, sempre de forma criativa, em paródias as músicas de Roberto Carlos com os conteúdos de história. Lembro-me até hoje, com detalhes, a vida de Tiradentes, na melodia da música “Minha Senhora”.

Torna-se necessário ressaltar, nesta etapa que se tratava do período da ditadura e ser diferente corria o risco de ser mal interpretado. Mas, para minha mais completa felicidade, minha professora acreditava que era “Proibido Proibir” (VELOSO, 1968) e a seu modo, nos transmitia o verdadeiro conceito de autonomia e liberdade.

Hoje, quando encontro com Dona Aracy Pescarini, no alto de seus 82 anos bem vividos, de cabelos ainda dourados, beijo-lhe com muito respeito a sua face e agradeço-lhe emocionada, sempre, por ser a minha fada madrinha, que me ensinara, à sua maneira, porém carregada de sabedoria, a pedagogia do fazer, do ler, do pensar, do declamar e do cantar, e acima de tudo, que é possível sermos professores criativos, dinâmicos e porque não dizer, felizes.

¹ **Sociointeracionismo:** Para Vygotsky (apud, FONTES, 1996), a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor – ou seja, homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Para ele o que interessa é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa.

O OLHAR DO OUTRO

Quando acabava de completar onze anos, na década de 70, meu pai novamente recebe uma oferta irrecusável de trabalho em São Paulo. Resultado, retorno à terra da garoa. Fase difícil para mim, pois adorava Tietê, uma vez que acostumada a ficar descalça, brincar na chuva, subir na jabuticabeira, nadar no rio... E agora José?

Outras paisagens, diferentes costumes, e um misto de incerteza e curiosidade levaram-me a observar com olhar típico de migrante, todo aquele meu novo entorno onde tudo era novidade visto que já não reconhecia mais a cidade em que nasci.

A mudança na nova-velha cidade trouxe novas posturas. Tinha que aprender a me comportar dentro de outro contexto. Afinal, eu e meus irmãos frequentaríamos uns dos colégios mais tradicionais de São Paulo, o Colégio Rio Branco. Assim mesmo, não consegui muitas mudanças em mim, o meu jeito caipira de ser estava enraizado, porém isto fez uma enorme diferença, pois as pessoas se aproximavam de mim por justamente eu fugir do padrão rio-branquense.

Certa vez levei uma mexerica no colégio e bem no meio da aula de história, cujo professor era um dos mais temidos, abri a fruta de baixo da carteira e passei alguns gomos aos colegas. Em meio ao meu desespero de fome, esqueci que mulher grávida e cheiro de mexerica não dá para esconder. O professor percorreu seu olhar pela classe, mas não descobriu o autor do crime. Meus amigos acharam o máximo, pensaram que havia feito de propósito.

Este episódio trouxe à tona a vontade da classe de se fortalecer como grupo, uma vez que se, como afirma Madalena Freire (1992, pg.23) [...] *“Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói, na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores...”*.

Por conta desse olhar retrospectivo, também avalio que possivelmente assimilei, nesta fase, um novo modelo de aprendizagem, não mais pelos meios tradicionais de professor /aluno, e sim de aluno pra aluno. Apesar de ter convivido com excelentes professores, como também muitos com as características de Dona Dirce, foi com o grupo dos meus colegas que aprendi a conviver e respeitar a diversidade nas

peessoas, a optar por uma posição política (estávamos em plena “DIRETAS, JÁ!”) conteúdo que não constavam nos livros, mas, que faria toda a diferença, futuramente, na minha escolha profissional.

EXERCÍCIOS DO OLHAR, PARA IR ALÉM DO QUE OS OLHOS PODEM VER

É chegada a hora de responder a cruel pergunta: O que você vai ser quando crescer? Tantas dúvidas, mas o relógio do vestibular sem dó e nem piedade nos lembrava da urgência da escolha. Um dia, no meu quarto no 12º andar, olhando pela janela, lembrei-me da poesia que minha bisavó Luiza declamava nos almoços de domingo, “Pássaro Cativo” (Olavo Bilac). Era exatamente como me sentia, dentro de uma gaiola, com vontade de voar, mas pra onde?

Como uma resposta divina, avistei os binóculos do meu tio sobre a minha cama. *“Todos sabem que ver através de um microscópio ou telescópio requer aprendizado, assim como ver uma paisagem tal qual o geólogo vê”* (Dewey, 1974, p.265)

Percorrendo por toda a paisagem vista pela minha janela, uma em especial me chamou atenção. Era a de uma casa grande, onde crianças brincavam no balanço. Percebi que eram crianças carentes e sem perder tempo, peguei o ônibus e fui conhecer aquela casa. Era um lar de adoção de crianças cujos pais estavam presos ou tinham abandonado. Aquela visão bateu tão forte em mim que me veio a certeza de o que eu queria era cuidar de crianças. Pensei em pediatria, enfermagem, mas essas profissões levariam mais tempo para me formar e eu estava com pressa. Então resolvi prestar pedagogia e passei. No curso de pedagogia precisávamos optar por uma especialização. Estávamos vivendo o “*Boom*” da implantação de escolas particulares infantis, sendo assim o curso de administração escolar era o mais procurado. Desde daquela época de certa forma sabia que o meu destino seria traçado por uma linha complexa e desafiadora, então como em uma piracema, segui ao contrario da correnteza do rio e escolhi a educação especial.

Logo no primeiro ano de faculdade fui à procura de um emprego de professora ou auxiliar nas escolas do meu bairro. Percorri por toda a redondeza

entregando meu currículo. Passei por quase todas, mas a resposta sempre era a mesma: - *Você não tem experiência!* Cansada, porém com esperança, faltava a última escola infantil do bairro, Escola Higienópolis.

Fui atendida pela diretora que fez inúmeras observações, até chegar naquela fatídica pergunta: - *Você tem experiência?*

Resolvi apostar todas as minhas esperanças em um só lance, e com aparente segurança respondi: - *Se a senhora não me der uma chance para trabalhar, nunca terei experiência!*

No dia seguinte, ela me ligou e disse: *Gostei da sua resposta, você começa amanhã.*

Assim, deu início a minha jornada de educadora do ensino infantil, passando pelo fundamental e intercalando em algum momento com a educação especial. Revendo meu percurso, percebo o quanto as pessoas e as oportunidades influenciaram, não apenas na minha formação de educadora, bem como na minha maneira de olhar e sentir o mundo.

VER, AINDA QUE SEJA INVISÍVEL AOS OLHOS

“A história é feita com tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias”.

(PRADO E SOLEGO, 2000)

O caboclo como aquela criatura já conhecida pela alma simples e ingênua domina o mundo que o rodeia, por meio da leitura e interpretação que faz da natureza. Extremamente observador, sabe qual o momento oportuno para trabalhar a terra, semear e colher.

Assim, como o espírito daquele caboclo da minha Tietê, sabia que havia chegado a hora de tomar outros rumos, de ir à busca de novas terras. São Paulo, território de profundos contrastes, já havia me fornecido todo o fruto me restava agora transformá-los em sementes.

Deixo enfim a metrópole e parto para o interior de Sorocaba. Casada, recém-formada, ansiosa em começar a trabalhar, com a sensação de que poderia abraçar o mundo. Sensação esta, longe de me tranquilizar, perturbou-me ainda mais, quando

percebi que novamente, como migrante em terra desconhecida, não sabia por onde começar.

Novamente passei nas escolas entregando meu currículo, porém com uma diferença: tinha experiência!

Lembro-me ainda que não demorou muito tempo e fui contratada pela rede estadual de ensino para fazer parte de um novo projeto de atendimento ao deficiente auditivo: "Central de Atendimento ao Deficiente Auditivo de Sorocaba". Com a teoria na ponta da língua acreditava ingenuamente que estaria pronta para enfrentar a realidade de ser professora da educação especial.

Saber que apenas o conhecimento acadêmico não é suficiente significa compreender aquilo que Tardif (2002, p.48) já constataria ao considerar que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições nem dos currículos. São saberes práticos.

Iniciei, desse modo, minha caminhada por uma escola inclusiva, tema pouco abordado na época, ainda se praticava o mecanismo de reclusão, "os excluídos eram acostumados à exclusão" (GENTILI e ALENCAR, p.33, 2003).

Não houve vez durante este percurso, em que não me sentisse emocionada ao ver meus alunos usufruindo de seus direitos ao lado de seus colegas na sala regular.

São inúmeros os casos que me fizeram mergulhar nas profundas águas do conhecimento que, segundo Maduro (2002, p.13), apenas "conhecemos mais aquilo que ignoramos e desconhecemos, do que aquilo que dominamos" e, indubitavelmente levaram-me a tornar, sem conhecer a denominação técnica adequada na época, em uma *professora pesquisadora*.

AGORA, SOB O OLHAR DOS MESTRES VOLTO A ATUAR COMO APRENDIZ

Após quase duas décadas de atuação, percebo com mais clareza que a vida pródiga em ensinamentos aponta outro caminho, muito diferente daquele em que trilhava. Pega de surpresa por um câncer que me fez sair de cena, tive que rapidamente repensar a rota. Contudo não me sobrou alternativa a não ser sentar na última fila.

Assistir de longe a dramaturgia da minha vida foi um exercício e tanto. Quantos “valores” caíram por terra diante do verdadeiro “valor” da vida?

Dessa forma, pude fazer um balanço de toda a minha atuação como mãe, esposa, filha e educadora. Quanta mudança ainda precisava realizar em mim!

Sem perceber, nessa circunstância, a real dimensão do tempo, gastei um ano e meio de luta pela vida e, refletindo sobre essa fase delicada, posso dizer que uma das coisas que mais ajudou a alimentar minha energia para sobreviver àquela situação foi saber que ainda restava muito a fazer pela educação inclusiva.

Por vezes me sentia “diferente”, observada por olhares que misturavam entre piedade e curiosidade. Eu precisava sentir na pele o que é ser verdadeiramente excluída para redobrar a minha força e coragem em continuar lutando por todos aqueles que, temporária ou permanentemente, seja por questões sociais, morais ou pela própria deficiência, são excluídos.

No final do meu tratamento, recebi muitas orientações sobre a minha situação funcional. Uma das propostas apontava para que eu ficasse em licença médica até me aposentar ou, então, aceitasse a nova função de *professora readaptada*. Entretanto, recusei todas elas e optei pela vida, retornando à escola. Lembro tão bem, hoje, como foi gratificante ser recebida pelos meus alunos que demonstravam em seus gestos a alegria de me ver curada e com saúde. Existe melhor remédio que este?

Em 2009, um ano após a promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva retornei à escola, fui chamada para trabalhar no CRE - Centro de Referência em Educação, órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba. Refletindo sobre esse que parecia ser um desígnio divino, atrevo-me a imaginar que Deus pudesse estar se sentindo na obrigação de me recompensar, pois foram tantas as graças que Ele me proporcionou, que talvez nem seja tão merecedora.

Mas como aprendi cedo que é na luta justa que se mostra a qualidade do ser aceitei o desafio e já integrada à Equipe Multidisciplinar do CRE, sou convidada a compor o grupo de trabalho responsável pela implantação das salas de recursos multifuncionais na rede de ensino de Sorocaba. A sensação, lembro ainda hoje, foi a melhor possível, pois representava simbolicamente estar de volta às minhas origens de professora pesquisadora.

Por vezes ao repensar minha trajetória profissional chego a pensar que esse convite remete diretamente à lembranças de um passado distante, mas muito raro ao

meu plano de vida, que é quando professora da rede estadual, participara da implantação da Central de Atendimento ao Deficiente Auditivo de Sorocaba, e me vejo hoje, somadas as experiências profissionais, novamente, pesquisando um novo modelo de salas de recursos.

Composto o grupo, iniciou-se o estudo com a análise dos dados do Censo 2009 que nos indicou a demanda da educação especial na rede municipal, informação que até então não fora devidamente tratada pela própria Secretaria da Educação, pois ainda não havia um setor que estivesse voltado às questões da Educação Especial. Vale lembrar que o CRE, foi inaugurado em setembro de 2009, seis meses após a divulgação do Censo. Foram cinco meses de estudos, pesquisas e encontros com as escolas, professores e profissionais especializados sobre o assunto, análise dos dados levantados e elaboração de um Plano de Ação para se chegar finalmente à abertura e funcionamento das dez primeiras salas de recursos multifuncionais na rede municipal de educação fato histórico que reforça, uma vez mais o espírito de pioneirismo da Educação Especial de Sorocaba.

Assim, após seis meses da implantação, passei a coordenar o grupo² de professoras das SRMs.

Participar, novamente, da História da Educação Especial em Sorocaba, foi emocionante, pois, com toda a minha vivência em classe especial e sala de recurso, pude juntamente com as professoras construir o novo perfil da Sala de Recurso Multiprofissional, ajustada não apenas aos ditames legais mas, sobretudo, às necessidades e características dos alunos da nossa rede de ensino.

Nesse movimento, resgatando os “olhares”, ora como participante, ora observadora, pude vivenciar diferentes situações, que me levaram a refletir sobre esse momento político de implantação das SRMs. Uma das questões que me impulsionou a ir a campo e pesquisar mais detalhadamente sobre esse assunto, foi a formação/atuação deste professor que trabalha na Sala de Recurso Multifuncional. Quais as potencialidades e desafios que este professor encontra neste novo modelo e de que forma sua formação, inicial ou continuada o subsidia. E esses os questionamentos que, a meu ver darão corpo ao desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

² No ano de 2010 o CRE contava, para essa ação, com dez professoras, hoje, o grupo é composto por 30 professoras. Todas com pós-graduação em Educação Especial. (Documento CRE 2011)

INTRODUÇÃO

“Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que se observa (se estuda) em sua própria história. (...) Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar : o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para assim poder interpretar os significados lidos”

(WEFFORT, p. 10, 1992)

No exercício deste olhar aprendiz, a presente dissertação buscou refletir acerca de um tema ainda pouco abordado na literatura acadêmica na área da Educação Especial. Podemos dizer que muitos questionamentos foram levantados no decorrer deste processo de estudo e aprendizagem, especialmente em relação à formação do professor da Sala de Recurso Multifuncional, foco principal da nossa pesquisa.

Este tema, “sala de recurso multifuncional”, ganhou destaque na atualidade e tem provocado uma organização no panorama da educação que durante muito tempo, e, até mesmo nos dias de hoje, era voltada à prática da prontidão, ou seja, para frequentar a turma referente à sua idade o aluno, segundo Laplane (2005), deveria apresentar uma *qualificação prévia*. Entretanto, para além de uma organização, há de se pensar em uma mudança de paradigma, onde toda a escola esteja preparada para receber todos os alunos, principalmente os que possuem NEE.

É fato constatado que o sistema de ensino regular, programado para atender àquele aluno com bom desenvolvimento na aprendizagem, tem se mostrado incapaz de lidar com o número cada vez maior de alunos que, devido a problemas sociais, culturais, psicológicos e/ou de aprendizagem, fracassam na escola.

Para Glat (2004, p 23), [...]”a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem propriamente dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados”.

Essa cultura, que busca diferentes meios de investimentos externos e um trabalhador com capacidade específica, privilegiou a formação estática do processo ensino aprendizagem, fato que dificultou ainda mais o trabalho de inclusão nas escolas e

até mesmo reforçou a dicotomia entre o ensino regular e o especial (GLAT e NOGUEIRA, 2002). Entendemos, dessa forma, que não basta que a escola abra os seus portões para receber os alunos com necessidades educacionais especiais se ainda mantiver uma política assistencialista com viés na socialização e integração do aluno. Para Bueno (1999), Glat e Pletsch (2004), é preciso uma mudança dessa cultura, reorganizar a estrutura de funcionamento, aperfeiçoar a metodologia e recursos pedagógicos, tanto na sala regular quanto no atendimento educacional especializado representado pelas salas de recurso multifuncionais.

Diante desse quadro de mudanças³, determinadas por essa nova ordem, fica claro que entre os domínios da Educação, a área da Educação Especial encontra-se diante de importantes desafios que esse segmento exige, e que não é suficiente apenas rever alguns valores, mas, sobretudo, romper velhos paradigmas para incluir perspectivas que jamais poderiam ser pensadas por aqueles teóricos que, à época do *aluno ideal*, entendiam a Educação como um privilégio de poucos.

Desse modo, se o que se espera é poder repensar modelos e práticas educativas até então adotadas, é necessário que o sistema de ensino passe por um processo de qualificação de modo a haver uma transformação na prática das salas de aula, um “investimento público, não apenas na formação inicial dos professores, mas também a continuada” (MACEDO, 2010, p.33).

Neste sentido, para Redig (2010, p. 28):

[...] os professores da Educação precisam ter uma formação continuada, a fim de receberem os educando, pois não podem mais, como no passado “escolher” lecionar ou não para alunos com deficiência. Aliás não só os professores precisam estar preparados, mas todos os funcionários da escola: pois este aluno é da escola e não do professor.

Frente a essas considerações, este estudo se propõe a discutir a formação e atuação docente na chamada *educação de qualidade para todos*, em relação à nova modalidade da Educação Especial, representada pela *Sala de Recursos Multifuncionais* (SRM), pois, como Lino Macedo (2005, p. 17), entendemos que refletir sobre os fundamentos da educação nos permite,

³ Essas mudanças receberam destaque na década de 1990, com início do movimento da Inclusão.

[...] analisar o que está na base, que apoia, que está presente – mesmo que não tenhamos consciência, que não tenhamos obrigação de trabalhar em sala de aula – e que, de alguma forma, regula nosso trabalho. É fundamental refletir sobre isso, tomar uma posição e saber um pouco do que pode estar definindo as características de nosso trabalho.

Assim, se o que se pretende com a educação humanista, princípio filosófico que permeia a maioria dos documentos curriculares inscritos nesse novo tempo da Educação, é a busca real por condições adequadas, não somente de natureza física, arquitetônica, mas, mais do que isso, investir em novas propostas metodológicas, que valorizem os recursos multifuncionais, de modo a instrumentalizar e principalmente, qualificar o trabalho do professor da SRM.

Desse modo, parece ser a SRM a porta de entrada para a inclusão nas escolas onde, tanto o professor da sala regular, como o da sala de recurso, juntos, numa rede colaborativa, passa a empreender uma busca de conhecimento e metodologias que darão suporte as suas ações inclusivas (NUNES, 2008).

Também é conveniente ressaltar que o interesse em abordar este tema também está vinculado às experiências vivenciadas na minha trajetória como professora especialista com formação inicial em Habilitação em Deficiência na Áudio-Comunicação. Tal trajetória foi posteriormente enriquecida com minha participação na equipe multidisciplinar do Centro de Referência em Educação, quando me tornei responsável pela implantação, implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e a respectiva formação dos professores selecionados para atuar nessas salas, recentemente implantadas na rede. Vale destacar que desde 1993, Sorocaba vem organizando sua rede de ensino para melhor atender seus alunos com NEE, hoje, por meio do Centro de Referência em Educação- Dom José Lambert, é ainda maior as ações voltadas a esta modalidade.

Contudo, em meio à turbulência da implantação e formação das salas de recursos, surge um novo desafio: o processo seletivo para o Curso de Mestrado em Educação, oferecido pela UFSCAR. Pensei comigo: Agora é a hora! Por que não mais um desafio na minha vida?

Assim, tomada por um misto de emoção e expectativa, vencidas as etapas classificatórias, iniciei o curso com a sensação comparada a de uma criança que inicia seu processo de alfabetização. Refiro-me a esse desejo, próprio do aprendiz – que

procuro cultivar ainda hoje, em cada nova descoberta –, pelo fato de querer ler e escrever tudo o que há ao seu redor e se deparar com os desafios.

Como ela, precisei da ajuda de alguém que me orientasse a decifrar as regras, a mudar as peças desse enorme tabuleiro e, sobretudo, a quebrar paradigmas para deixar-me mostrar através das minhas produções. E nesse encantamento de novas descobertas de leitura e escrita, acredito que foi possível dar continuidade ao meu processo de aprendizagem.

Ao inventariar esses primeiros passos, atrevo-me a dizer que esses dois momentos proporcionaram, a então pesquisadora, reflexões sobre essa nova visão do professor especialista, e também sobre a sua formação e atuação nesta modalidade de sala de recurso multifuncional.

Assim, ressalto que a razão da escolha do tema da presente pesquisa justifica-se, entre os fatores supracitados, pela necessidade de aprofundar os estudos que abordem as dimensões da formação, suas percepções e atuação do profissional na sala de recurso multifuncional, uma vez que há muito o que se discutir, há muito por se realizar. Nesse sentido, por meio da escuta atenta das professoras que atuam nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Sorocaba, poder-se-á delinear a oferta dos cursos de formação continuada oferecido pela Secretaria da Educação.

Para Macedo (2010), o tema formação inicial e continuada tem sido discutido e refletido, por diversos autores, como Nóvoa (1995), Tardif (2002), Schön (1992) e Marcelo Garcia (1999), quanto à importância na aquisição do conhecimento necessário para que o professor possa atuar em sala de aula, seja em qualquer área. Porém, no campo da Educação Especial, constata-se, ainda, pelas autoras Macedo (2010) e Braga (2009), que, no curso de Pedagogia, esse conhecimento é dado de forma “aligeirada”, “fragmentado” e “fragilizada,” sem aprofundamento nos conhecimentos específicos e desvinculado da prática.

A partir de levantamento bibliográfico das produções científicas, coletado junto às bases de dados *SciElo* (Scientific Eletronic Library Online), Banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca de Dissertações e Teses UFSCAR, UNICAMP, USP, UFRJ, UFGP, UFSC, UNESP, UEPG e trabalhos das sessões especiais (apenas os disponíveis *online*) das reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), foram identificados uma variedade de estudos relacionados a

temática da educação inclusiva, porém, foram identificados um número reduzido de pesquisas voltadas à formação e atuação do professor da sala de recurso multifuncional.

Nesse sentido, após análise dessas produções, vale destacar os trabalhos que mais se aproximam do tema, como Macedo (2010), que analisa de que maneira os conteúdos relacionados à Educação Especial são contemplados na organização curricular a partir dos princípios que fundamentam os Projetos Políticos Pedagógicos em três Universidades Públicas Paulistas. Outra autora que merece ter seu trabalho ressaltado por sua relevante contribuição é Redig (2010), que teve como foco, a formação continuada ou em serviço dos professores especializados na rede municipal do Rio de Janeiro.

Convém destacar, também, outra preocupação que traz Braga (2009), que ilustra bem a problemática: em que medida o curso de pedagogia prepara seus alunos que futuramente atenderão alunos com deficiência?

Nos trabalhos de pesquisa de Borowsky (2010) e Hummel (2012), também foi possível observar que as duas pesquisadoras tratam das políticas de formação do professor da sala de recurso multifuncional questionando seus conteúdos, a metodologia, os conceitos e principalmente a falta de diálogo entre a formação e a práxis deste professor, como confirma uma das professoras das salas de recursos multifuncionais, quando se refere ao curso de extensão do AEE oferecido pelo MEC: *“Aprendi a parte teórica sobre a deficiência visual, mas o curso não me ensinou o braille, como faço para atender o aluno cego?”* (depoimento da professora Alice, retirado do diário de campo, sobre o curso do AEE, oferecido pelo MEC para as professoras das SRMs)

Com efeito, de todos os trabalhos analisados, entendemos que estes foram os que mais colaboraram com o intuito da nossa. Também é conveniente reiterar que dessa visão da literatura, poucos foram os que abordaram a visão do professor da SRM, principalmente em relação as suas percepções e sentimentos em ser considerado o herói (BRAGA, 2009) ou aquele que por ser especialista responde pela inclusão (BOROWSKY, 2010).

Casagrande (2011), ao analisar as dissertações e teses sobre o atendimento educacional especializado de 2000 a 2009, destaca que a “teoria e a prática são dois elementos indissociáveis, medidas pela dialética, através da qual se estabelecem mudanças e transformações” (p.123).

Considerando as observações até aqui realizadas, torna-se relevante entender o processo de formação e a atuação das professoras das SRMs, visto que a identificação e análise desses processos influenciam a permanência e o sucesso escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo avanços cognitivos e correspondendo às propostas da educação na perspectiva inclusiva.

Também não é menos verdade afirmar que pode-se reconhecer uma espécie de divórcio entre o que é oferecido de recursos materiais⁴ de excelente qualidade a uma sala de recurso multifuncional e a garantia de que este professor, num passe de mágica, torne-se apto a utilizá-los. Assim, salas multifuncionais, acabam sendo tomadas por educadores “unifuncionais”, colocados como meramente técnicos, ou seja, aquele que disponibiliza tecnologia assistiva na SRM (HUMMEL, 2012), porém, sem o domínio previamente adquirido na formação inicial considerando que Sorocaba desde 2007 aderiu ao Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, promovido pela Secretaria da Educação Especial – SEESP – do Ministério da Educação-MEC (2003), como município de abrangência vinculado ao município-polo de Campinas, este trabalho, ao eleger como *corpus* de pesquisa os sujeitos que corporificam essa nova modalidade de ensino, focalizando também a formação continuada das professoras que atuam especificamente com AEE.

Frente a essas considerações, que julgamos relevantes para o balizamento de nosso trabalho, elegemos questões orientadoras que podem ajudar na busca de possíveis respostas que se fazem no cotidiano que apontam tanto as fragilidades⁵, como as potencialidades dessa *práxis* específica. Para tanto, buscaremos compreender:

- a) Quais são as características da formação inicial dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais?
- b) Quais percepções o professor tem em relação às possibilidades e desafios do trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais e como ressignifica sua prática profissional?

⁴ Conforme o que preconiza o documento de orientação do Programa de Implantação das SRM, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE e o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência-Viver sem Limites.

⁵ Fragilidades expressão tomada aqui para referir-se à necessidade de ampliar os recursos materiais, na SRM proporcionar melhores condições de trabalho para o professor do AEE, promover um diálogo entre a formação continuada e as reais necessidades do professor do AEE e adequar as SRM conforme a realidade de cada município (LAPLANNE e CAIADO, 2009)

c) Como o professor reage diante das dificuldades (falta de conhecimento sobre algumas deficiências), e potencialidades encontradas na prática docente?

d) Como a formação continuada por meio de palestras, cursos e encontros com profissionais especializados, oferecida, pela rede de ensino municipal de Sorocaba, é avaliada pelo professor participante?

Essas questões balizaram o percurso da presente pesquisa, uma vez que se busca compreender algumas dimensões da formação e atuação docente nessa nova modalidade da Educação Especial que se apresenta como Sala de Recurso Multifuncional.

OBJETIVO GERAL

Investigar as percepções e os sentidos atribuídos por professores em relação à formação e atuação em salas de recurso multifuncional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as características da formação inicial dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de Ensino de Sorocaba;
- Conhecer as percepções dos professores sobre os desafios e as possibilidades do trabalho nas SRMs e como ressignificam sua prática profissional;
- Investigar como os professores se sentem e lidam com as dificuldades encontradas na prática docente;
- Verificar como os professores avaliam a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino por meio do Centro de Referência em Educação.

Com base nessas considerações, o presente trabalho está organizado em quatro capítulos, assim descritos:

O Capítulo 1 – História da Educação Especial no Brasil e em Sorocaba – apresenta um breve resgate da história da Educação Especial, considerando o processo histórico até os dias de hoje, com destaque para as principais políticas voltadas à Educação Inclusiva e às legislações vigentes. Também é destacada a história da Educação Especial na rede de ensino municipal de Sorocaba de 1993 até início de 2013, relacionando a posição da Secretaria da Educação com os movimentos nacionais e internacionais.

No Capítulo 2, cujo foco é a *Formação e atuação do professor na SRM*, são apresentados aspectos sobre formação continuada e inicial dos professores lotados em sala de recurso multifuncionais, e características dos desafios e das potencialidades enfrentadas pelo professor do AEE no município de Sorocaba as evidências que caracterizam este serviço.

No Capítulo 3 – Método – estão descritos os fundamentos e os procedimentos adotados na pesquisa.

No capítulo 4 – Resultados e Discussão- apresentamos as informações obtidas e análise das entrevistas realizadas com as professoras a partir dos eixos temáticos.

Por último, são apresentadas as considerações finais, parte na qual são mencionadas as contribuições do estudo os desafios encontrados ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E EM SOROCABA

1.1 A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para obter-se maior visibilidade sobre a Educação Especial, faz-se necessário localizar em quais momentos dentro da História da Educação houve o desenvolvimento desta modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro.

Longe dos padrões clássicos de “letramento” utilizados no mundo europeu, os modos de se organizar padrões educacionais ocorriam a partir de modelos com características próprias de transmitir conhecimento e “de se fazer educação” (BELLO, 2001). Esse tipo de educação chocava com o modelo europeu trazido ao Brasil pelos jesuítas.

No entanto, com intuito de catequizar os índios e de promover a educação conforme as metodologias europeias surgiram às primeiras escolas no Brasil, que se constituíram com a vinda dos jesuítas em 1549 e permaneceram sob seus cuidados durante 210 anos, até 1759.

Neste período, além de edificarem colégios por toda região brasileira e, preocupados em evangelizar a população, segundo a doutrina católica, os jesuítas expandiram sua pedagogia tradicional com o método *Ratio Studiorum*,⁶ que almejava como meta a formação do “Homem Perfeito” (FONSECA, 2006, p.6).

Cabe aqui um questionamento inicial acerca do trabalho jesuítico-pedagógico com aqueles, que por suas deficiências estavam longe do modelo adotado para, conforme esses mesmos preceitos de se tornarem um “Homem Perfeito”. Longe de uma aparência perfeita e com comportamento “diferente” da maioria da população, onde estavam as pessoas com deficiências?

⁶ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuítos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm. Acessado em 12/07/2012.

Há que se considerar, contudo, que com a vinda dos europeus, juntamente com o aumento da população, adaptação climática, entre outros fatores impactantes no período de colonização, ocorreram várias epidemias que não pouparam classes sociais distintas, fato que ajudou a promover disseminação de doenças infectocontagiosa junto à população tendo, como consequência, o surgimento de vários tipos de deficiência congênitos ou adquiridos (SANTOS, 1977).

No entanto, o problema da falta de assistência médica que afetava a todos, fez com que os próprios jesuítas atendessem os enfermos, os feridos e os loucos (SILVA, 1985). O autor esclarece que juntamente com a educação, a saúde ficou sob a tutela da Companhia de Jesus, inaugurando, em várias partes do Brasil, as primeiras, Santa Casa de Misericórdia, para atender os doentes e abrigar loucos e deficientes. Assim, paralela à busca de uma educação tradicional, voltada à formação do bom cristão, o homem perfeito, seguia a história dos primeiros brasileiros com deficiência que por muitas vezes, considerados como castigo divino, eram colocados à margem da sociedade, tendo como sentença, viver em abrigos afastados definitivamente do convívio social com os chamados normais, sem direitos relegados, a disposição de sua própria sorte.

A leitura nos indica que em uma sociedade voltada à produção capitalista “baseada na homogeneização e na racionalização” (BUENO, 1993, p.32) não concebia a ideia daqueles que pudessem impedir o crescimento econômico através da improdutividade.

Sendo assim, não apenas os deficientes mentais como os cegos, surdos e os que possuíam alguma deformidade física eram confinados em asilos, caracterizando a cultura institucional da época.

1.1.2. APÓS LONGO PERÍODO DE OMISSÃO, UM MARCO HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A vinda da família real ao Brasil em 1808 desencadeou várias mudanças na colônia brasileira principalmente no que diz respeito à educação. Foram criadas instituições de ensino superior que colaboraram para os que pretendiam seguir os estudos acadêmicos não precisassem recorrer à Europa. As academias de medicina foram de grande importância, pois não apenas serviram como um espaço de formação

para os primeiros cirurgiões, como direcionou o olhar dos governantes para a saúde pública.

Em 1822, com a independência do Brasil, a Assembleia Constituinte e Legislativa propõem uma organização na educação nacional (NASCIMENTO, COLLARES; ZANLORENZI; CORDEIRO, 2006), que veio em 1827 com a aprovação da primeira lei educacional⁷ referente ao ensino primário e gratuito em todas as províncias, sob a responsabilidade do presidente de cada província que arcaria com a escolha do professor, seu pagamento e o que deveria conter nos conteúdos.

Não se passou uma década para que houvesse a denúncia de que o ensino no país encontrava-se em estado de calamidade. Na tentativa de reverter à situação, considerando o crescimento econômico do país, estabilização do governo imperial, em 1834 com a descentralização do Ato Adicional⁸, a assembleia institui que as províncias teriam o poder de promover a educação primária e secundária aplicando seu próprio regimento (JANNUZZI, 2004).

Assim mesmo, não fora cumprido a lei de 1827, pois ainda a população não tinha acesso à educação, segundo Jannuzzi (2004), apesar de ter sido um dos temas discutidos na Assembleia Constituinte de 1824, a educação primária não foi prioridade durante muito tempo. Prova disso foram que apenas 2% da população em 1878 era escolarizada, os aristocratas preferiam frequentar os colégios da elite, ou enviar seus filhos a Europa. Como destaca Jannuzzi:

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas, como já foi salientado, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. [...] Certamente só as

⁷ Lei de 15 de outubro de 1827, *escola de primeiras letras*, previa o ensino de leitura, escrita, contas, gramática da língua nacional, noções gerais de geometria para os meninos e ensino de prendas domésticas para as meninas (JANNUZZI, 2004, p.7).

⁸ A constituição de 1824 teve apenas uma única emenda, a qual ficou conhecida como o Ato Adicional de 1834, aprovado pela Lei nº. 16 de 12 de agosto. Nos seus 32 artigos, estabeleceu algumas mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província. Ele extinguiu os Conselhos Gerais das províncias e criou, em seu lugar, as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação, entre outros. Além disso, a cidade do Rio de Janeiro foi transformada em Município Neutro, desmembrado da Província do Rio de Janeiro, que passou a ter a sede do governo em Niterói. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ato_adicional_1834%20.htm. Acessado em 15/08/2012.

crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições.(2004, p.14)

Evidencia-se, pois, que essa característica notadamente excludente, herdada desde tempos coloniais se manteve no período imperial, pois a sociedade elitista, rural e escravocrata, ainda não concebia a convivência entre os seus, de pessoas que fugissem do padrão normal, principalmente aquelas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2010).

Contudo, entende-se que mesmo o Brasil, arriscando os primeiros passos como um país independente, surge no cenário político do Império as primeiras ações voltadas aos deficientes. Podemos destacar o primeiro projeto lei de 29 de agosto de 1835, apresentado pelo deputado Cornélio França cujo texto propunha a criação de do cargo de professores de primeiras letras para ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro quanto nas províncias (JANNUZZI, 2004).

Apesar de não ter sido aprovada, essa manifestação legal despertou a ideia de atender às pessoas com deficiência, uma vez que, segundo as leituras sobre a saúde pública da época, o Brasil enfrentava diversas epidemias. Estas, além de atingir todas as classes sociais, traziam junto a elas sequelas definitivas e irreparáveis, como foi o caso da varíola que gerou uma demanda significativa de pessoas cegas e surdas⁹ (FERREIRA, 1999).

Com efeito, o Brasil levou 22 anos após a apresentação do projeto para efetivar o atendimento das pessoas cegas e posteriormente aos surdos. Nesse contexto, pode-se dizer que o Brasil se destacou ao criar no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), através do Decreto Imperial nº1428 e em 1854 e pela Lei nº 839 em 1856, o Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Oficialmente, eram classificadas como instituições de ensino que seguiam o modelo europeu de internato, com objetivo a educação para o trabalho. Em seguida a sua inauguração foram instaladas oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos, tricô para as meninas e no Instituto de Surdos- mudos, as oficinas eram de sapataria, encadernação, pautação e douração.

Essas deficiências, as únicas reconhecidas pelo Estado, não prejudicavam a produtividade, ao contrário se destacavam na habilidade manual (LANNA JUNIOR,

⁹ Para saber mais: "Os periódicos médicos e a invenção de uma agenda sanitária para o Brasil (1827-43)" Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701999000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em 18/08/2012.

2011, JANNUZZI, 2004). Sem deixar de considerar que a implantação desses dois institutos representou um marco histórico na Educação Especial no Brasil, vale ressaltar que essa iniciativa não contemplou a maioria dos cegos e surdos. Segundo Jannuzzi (2004, p.13), “o atendimento era precário, visto que em 1874 atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos.” A educação dos deficientes não era considerada um encargo do governo central e sim como uma responsabilidade das províncias.

Contudo, a criação desses institutos iniciou a discussão dessa educação, no I Congresso de Instrução Pública em 1882, em que um dos temas levantados foi currículo de formação de professores para cegos e surdos. Percebe-se nas leituras que ambas as instituições foram intermediadas por pessoas próximas ao Imperador D. Pedro II.

Nesse contexto, insere-se exemplarmente o Instituto dos Meninos Cegos, que teve sua origem decorrente da ligação do jovem cego José Álvares de Azevedo¹⁰, que estudara no Instituto dos Jovens Cegos em Paris, com o médico do Imperador, José Francisco Xavier Sigaud¹¹, pai de uma menina cega, que conduziu o projeto (por meio de Couto Ferraz) ao imperador. O mesmo ocorreu com o Instituto de Surdos-Mudos, uma vez indicado pelo ministro da Instrução Pública da França, o educador Eduard Huet¹² assume o Instituto de Surdo-Mudo, mais tarde dirigido pelo doutor Manuel de Magalhães Couto.

Sendo assim, a Educação Especial, passou por um período longo de silêncio, ocorrendo algumas ações isoladas principalmente no se refere ao deficiente mental que ainda era atendido nos asilos e hospitais, como foi o caso do Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira na Bahia em 1884 e posteriormente em 1887 a Escola México (Rio de Janeiro) que atendiam deficientes mentais, físicos e visuais. Não se pode ignorar, também, conforme Bueno e Jannuzzi (2004), a criação do Pavilhão Bourneville, no hospital Dom Pedro II no início do século XX, em 1923, reconhecido como “o primeiro

¹⁰ José Álvares de Azevedo, brasileiro natural do Rio de Janeiro, cego, estudou em Paris no Instituto dos Meninos Cegos de Paris onde foi alfabetizado pelo o método de Louis Braille. Regressou ao Brasil em 1851, preocupado com a situação de abandono dos cegos no nosso país, e com a intenção de difundir o Sistema Braille, traduziu e publicou o livro de J.Dondet “História dos meninos cegos de Paris” (JANNUZZI, 2004).

¹¹ José Francisco Xavier Sigaud, francês, foi membro da Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro, mais tarde transformada em Academia Nacional de Medicina, ao tomar conhecimento da obra de José Álvares de Azevedo, o chamou para alfabetizar sua filha, Adèle Marie Louise. Dr. Sigaud, tornou-se o primeiro diretor do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (JANNUZZI, 2004).

¹² Edouard Huet, educador francês com surdez congênita, chegou ao Brasil recomendado pelo ministro da Instrução Pública da França e com apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George. Apresentado ao Imperador foi incumbido de organizar o primeiro educandário de surdos no Brasil.

estabelecimento brasileiro que ofereceu cuidados médicos e pedagógicos às crianças ditas *anormais*” (RAFANTE, 2012, p 51).

Em paralelo a essas ações, a política educacional promovia, ao seu tempo e modo, reformas que propunham um novo desenho na educação brasileira. Prova dos efeitos dessa onda reformista para velhas bases da Educação no Brasil foi o que ocorreu em 1879 com a abertura na implantação de colégios de orientação protestante e positivista, reforma esta liderada por Leôncio de Carvalho que instituiu a liberdade de ensino (NASCIMENTO; COLLARES; ZANLORENZI; CORDEIRO, 2006).

O liberalismo tomou o lugar da ideologia católica, refletindo nas políticas educacionais direcionando seus objetivos, propondo uma formação voltada ao trabalho (formação de mão de obra). Esse novo movimento fez com que o Brasil, no advento da república, revelasse mais uma vez a fragilidade de suas propostas educacionais, criando um vale entre a maioria da população e a elite brasileira, nada fazia urgir a educação, principalmente em relação aos deficientes, como destaca Jannuzzi:

Com esboço dessa sociedade no término do Império, espero ter, pelo menos em parte, esclarecido o silêncio sobre o deficiente. Este silêncio foi tão grande que nem mesmo encontrei quem eram esses educandos abrigados nos estabelecimentos mencionados. Eram provavelmente *os mais lesados os que se distinguem, se distanciavam*, os que *incomodavam* que não o eram assim a olho nu estariam incorporados às tarefas sociais simples, numa sociedade rural descolarizada . (2004, p.20)

Vale ainda ressaltar que, segundo Jannuzzi (2004), o investimento nas instituições voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência tinha o intuito de educar e preparar para os trabalhos manuais “a fim de garantir a subsistência do deficiente e de sua família” (op. cit, p.23) e isentar o Estado de futuras dependências desses cidadãos. Nessa fase o conceito de deficiente pautava-se no modelo médico/assistencialista que definia o diagnóstico e as práticas pedagógicas, influenciando fortemente na criação de classes agregadas aos hospitais.

Essa mesma autora (id.), analisa esse Período Colonial e início do Século XX, como um período em que a Educação Especial identifica duas vertentes: médica pedagógica e a psicopedagógica¹³. Segundo a autora, esse vínculo da educação especial

¹³ Vertente médico-pedagógica: a educação especial subordinada ao atendimento médico terapêutico, não apenas quanto ao diagnóstico, mas também nas práticas escolares. Esta concepção está centrada nas causas físicas, neurológicas da deficiência mental. O que destaca nesta vertente é a característica eugênica e higienizadora no Brasil. [...]

com o campo médico, se deve a “procura de respostas ao desafio apresentado pelos casos mais graves, resistentes ao tratamento exclusivamente terapêutico, quer no atendimento clínico particular, quer no, muitas vezes, encontro doloroso de crianças misturadas às diversas anomalias nos locais que abrigavam todo tipo de doente, inclusive os loucos” (2004, p.27).

De acordo com Glat e Fernandes (2005), os médicos foram os primeiros a admitirem que essas crianças, em sua maioria com deficiência mental, “misturadas” nos hospitais psiquiátricos, necessitavam de uma escolarização. Mesmo assim, pouca ênfase era dada a atividade acadêmica que normalmente se ocupava de uma pequena parcela nos atendimentos nas Instituições Especializadas.

Finalizando esse período, Mazzotta (2005), Jannuzzi (2004), Bueno (1993), Glat e Fernandes (2005), consideram que a educação especial se movimentou em passos lentos, pois houve um descaso por parte do Poder Público em relação ao indivíduo com deficiência, pois mesmo com a implantação de algumas instituições, o atendimento não atingia a demanda existente.

1.1.3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ADVENTO DA REPÚBLICA (1889-1930)

No início da República, ainda em relação às deficiências, o que predominava era instituição para cegos e surdos. Contudo, a deficiência intelectual passou a ter aos poucos uma importância na educação especial e nas políticas públicas, porque acreditavam ser essa deficiência um problema de saúde podendo levar o indivíduo ao **fracasso escolar** (grifo, meu). Essa declaração foi apresentada pelo chefe do Departamento de Educação de Educação do Estado de São Paulo, professor Francisco Lopes de Azevedo no I Congresso de Saúde Escolar (Bueno, 1995).

Essa realidade defronta-se com necessidade de criar serviços de higiene mental e saúde pública em alguns estados, como foi o caso de São Paulo que criou o Serviço de Higiene e Saúde Pública, dando início à Inspeção Médico-Escolar, cuja função era formar classes especiais e preparar os profissionais que ali trabalhariam.¹⁴ Essa iniciativa aumentou o interesse dos médicos com a identificação e educação dos

Vertente *psicopedagógica*: enfatiza os princípios da psicologia experimental baseado nas obras de Alfred Binet, aplicada nas escolas primárias em São Paulo [...] (JANNUZZI, 2004, p.41-47)

¹⁴ Vale ressaltar que, segundo Jannuzzi (2004), muito antes da criação do Serviço de Inspeção Escolar do Estado de São Paulo, o professor Clemente Quaglio (membro do Laboratório de Psicologia Experimental de Amparo) já havia realizado uma seleção dos anormais na rede regular de ensino com alunos do Grupo Escolar Raul Pestana.

estados anormais da inteligência¹⁵ e fez com que a deficiência intelectual alcançasse um peso maior em relação à saúde.

Entretanto, com a proclamação da República em 1889 sob o modelo político americano de presidencialismo, baseado na filosofia positivista e atrelada ao movimento higienista¹⁶, a organização escolar com princípios orientadores, como liberdade de ensino, gratuidade da escola primária, atraiu profissionais afastados do Brasil, que numa visão mais liberal, voltaram da Europa com a intenção de modernizar o Brasil (MENDES, 2010).

Diante da instauração do federalismo, adotada pela Constituição de 1891 a política educacional separa a Educação Primária da Educação Secundária e Superior. A educação primária passa a ser responsabilidade dos Estados podendo organizar suas leis e sua própria administração, destacando neste período o Estado de São Paulo na organização dos grupos escolares, cujo modelo foi adotado por todo país. No plano federal, a União ficou responsável por criar ações que promovessem o ensino secundário e superior (JANNUZZI, 2004 e RAFANTE, 2011).

Por ocasião da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um desenvolvimento industrial e urbano que necessitava de mão-de obra especializada, atendida inicialmente no final do século XIX e início do século XX por imigrantes italianos e espanhóis. Com o interesse da elite em modernizar a indústria, era preciso que houvesse também um investimento na escola.

Nesta fase o governo federal interferiu na educação primária, colaborando financeiramente na reorganização das escolas. Dentro deste cenário, se destaca o movimento educacional conhecido como Escola Nova que surgiu para “propor novas e rápidas transformações que exigiam uma escola preparada para o *novo*, para a *vida industrial*” (SANTOS, PRESTES e VALE, 2006, p.135)

Esse movimento, quando chegou ao Brasil, já estava bem desenvolvido na Europa e trouxe como referência os trabalhos dos médicos Decroly e Maria Montessori.

¹⁵“O critério para avaliar a anormalidade seria o grau de inteligência em relação a alunos da mesma idade. Não se explicava o que seria inteligência, porém pode-se dizer que estivesse relacionada com rendimento escolar do aluno avaliada nas notas da classe” (JANNUZZI, 2004, p 34).

¹⁶ “Higienismo: Forte movimento liderado pela “Liga Brasileira de Higiene Mental”, fundada em 1922, pelo médico (pai da higiene mental moderna) Gustavo Riedel, composta por vários profissionais em sua maioria, médicos. Esse movimento, acreditava que a ‘grande chaga da nação’ era os indivíduos considerados anormais ou inferiores, mas que isso poderia ser corrigido por meio de uma depuração social (separação de indivíduos superiores e inferiores em termos de habilidades mentais e aptidões) utilizando para isso os testes psicológicos como instrumento de medição. Um dos locais privilegiados para essa aplicação foram as escolas” (Wanderbroock Junior, 2007 e Boarini, 2003 ,p.2 e 3).

De acordo com Mendes (2010), dentre os adeptos a Escola Nova no Brasil, destaca-se Francisco Campos secretário da educação de Minas Gerais, mais tarde Ministro da Educação, que trouxe da Europa psicólogos para participar da reforma de ensino¹⁷ e ministrar cursos aos professores no Brasil.

Segundo Campos (2003), uma das pessoas ilustres que compôs o grupo de estrangeiros para conduzir a Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte foi a professora e psicóloga Helena Antipoffi. Ela foi também responsável pela criação de serviços e diagnóstico das classes e escolas especiais e da Associação Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, que a partir de 1945 disseminou por todo país.

É importante salientar que a primeira escola que levou o nome “Pestalozzi”, foi em Canoas, Rio Grande do Sul em 1926 para o atendimento de crianças com deficiência mental. Conforme Campos (2003), Mendes (2010) e Rafante (2011) em 1939, Helena Antipoff criou a escola para excepcionais na fazenda do Rosário. A primeira instituição, privada foi o Instituto Pestalozzi localizada no Rio Grande do Sul, criada em 1926 com o propósito de oferecer atendimento a criança com deficiência mental.

Para Jannuzzi (2004), em se tratando de Educação Especial, vários estudos mostram que a deficiência intelectual, antes tratadas em asilos e hospícios, ganhou impulso com a presença de Helena Antipoff, principalmente por ter participado intensamente na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954, bem como na formação de um número significativo de professores. Sua influência foi forte nas políticas públicas, a ponto de ser introduzido o termo “excepcional”¹⁸, incorporado pela LDB de 1961, substituindo “deficiência mental”, “retardo mental”. Ela colaborou para a criação da Sociedade Pestalozzi em Belo horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e em 1970 a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP).

Ainda que brevemente, é importante situar que no percurso da educação especial houve também um olhar para outras deficiências, como é o caso da deficiência física. O Brasil durante a década de 1950 passou pela maior epidemia de poliomielite, atingindo vários estados brasileiros, justificando a criação de centros de reabilitação filantrópicos,

¹⁷ “A referida Reforma ocorreu no momento conhecido como ‘otimismo pedagógico’, cuja preocupação não residia na simples difusão da escola primária e sim na substituição do modelo existente” (RAFANTE, 2011, p 57).

¹⁸ “[...] Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo ‘excepcional’ para se referir às crianças cujos resultados dos testes afastavam da zona de normalidade, o que se justificava, a seu ver, por evitar a estigmatização, e também por possibilitar a reversão do distúrbio por meio de medidas pedagógicas adequadas” (CAMPOS, 2003, p.208).

dentre outras, da AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa) de São Paulo, fundada em 1950; o IBR (Instituto Baiano de Reabilitação) de Salvador, criado em 1956 e a FR (Associação Fluminense de Reabilitação), fundada em 1958.¹⁹

Efetivamente, entende-se que o impulsionamento das instituições filantrópicas, não se deveu apenas por iniciativas de alguns grupos de pais de pessoas com deficiências, segundo Rafante (2011), na década de 1930:

“Na educação dos excepcionais esses movimentos, a Higiene Mental e a Escola Nova, foram determinantes na constituição dessa demanda, devido a elaboração de teorias e ações visando equacionar os conflitos sociais e prescrevendo métodos para sanar os conflitos. De um modo geral as medidas tomadas em relação a educação, como aplicação dos testes e a constituição das classes homogenias, fizeram emergir a figura dos ‘excepcionais’ a qual não existia uma destinação, gerando a necessidade de criar instituições para recebe-los”(p.66).

Mendes (2010), estudioso que analisa a gênese desse movimento de oferta de atendimento especializado, destaca como outro fator que fortaleceu a criação das instituições, a iniciativa do governo em manter parcerias por meios de recursos financeiros, providos da área da assistência social, fato este que permitiria ao governo a isenção da educação voltada às deficiências. Segundo Mazzota (2005) e Jannuzzi (2004), entre as décadas de 1930 e 1940, houve uma evolução lenta de serviços por parte da rede pública. A preocupação nesta época era com as reformas da educação regular, se restringindo apenas na instalação das classes especiais.

Assim, ao passo que as instituições com tendências filantrópicas e de assistencialismo, iam se constituindo como espaço especializado no atendimento de diversas deficiências e com forte influência nas políticas públicas educacionais. Por outro lado, apenas em 1957 o governo federal, sob influência do ensino especializado de associações civis, assumiu no âmbito nacional a educação especial, promovendo campanhas nacionais voltadas à educação e reabilitação dos deficientes auditivos, visuais e intelectuais²⁰.

¹⁹ Os grandes centros de reabilitação no Brasil seguiam o modelo de reabilitação do pós- guerra, da Europa e Estados Unidos, cuja finalidade era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade. A principal causa da deficiência física no Brasil não era a guerra e sim o grande surto de poliomielite em 1950 e 1953, considerada a maior epidemia já registrada, que atingiu várias cidades por todo país (LANNA JUNIOR,2011).

²⁰ Segundo Mazzota (2005), Januzzi (2004), a primeira campanha foi em 1957 voltada ao deficiente auditivo “Campanha para Educação de Surdos Brasileiro”, em 1958 “Campanha Nacional de Reabilitação do Deficiente da Visão”, e em 1960 “Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais.”

No período de 1960 a 1969, houve uma expansão de mais de oitocentos estabelecimentos de ensino especial em todo país, principalmente de deficiente mental. Este elevado número segundo Jannuzzi (2004) está “diretamente relacionado ao aumento de oportunidade de escolarização às classes mais populares”.

Observa-se nesse processo de expansão das classes especiais e das instituições privadas de cunho filantrópicas, que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961, em seus artigos 88 e 89, marca a fase inicial das ações oficiais do poder público na área da educação especial.

Vale lembrar que neste período, houve a criação do Conselho Federal de Educação e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPES) que contava com 16 instituições espalhadas pelo país. Mesmo com o avanço legal da educação especial em 1962, com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, ainda o que se apregoava no início dos anos setenta, era a educação paternalista e assistencialista, voltada principalmente para os deficientes físicos e mentais, tendência esta revelada no artigo nº 9 da LDB, 5692/71:

Os alunos que apresentam deficiência física e mental, os que se encontra em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Segundo Miranda (2008), “Um dos pontos que gerou polêmica entre as pessoas que lutam a favor das pessoas com deficiência, foi que ao citar as deficiências, omitiram-se os deficientes visuais, auditivos e também aqueles indivíduos com condutas típicas das síndromes neurológicas e psicológicas” (p.35). Todavia, foi nesta mesma época em que se ampliava o conceito de integração e normalização²¹.

1.1.4. INTEGRAR OU INCLUIR, NORMAL OU DIFERENTE? TERMOS QUE AQUECERAM AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.

Foi ainda, no ano de 1973, que as primeiras ações governamentais, deliberadas pelo órgão *Centro Nacionais da Educação Especial (CENESP)*, Decreto

²¹ “A premissa deste conceito é que as pessoas com deficiência tem o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade em que vive, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais” (GLAT E FERNANDES 2005, p.2)

nº72. 425 de 3 de julho de 1973, passaram a ser cumpridas pelos sistemas públicos educacionais (MENDES, 2010).

As transformações na prática da integração social no Brasil ocorreram no final dos anos 70 início dos anos 80. A integração dos deficientes na sociedade foi um tema bastante discutido nos países desenvolvidos. No Brasil, vários autores da educação especial procuraram explicar o sentido e significado da *integração*²². A noção de integração, de acordo com Mantoan (1997), Mazzotta (1982), Glat (1995), Bueno (1995), Prieto (2006) tem recebido diversos significados, que lhe são atribuídos para expressar fins sociais, pedagógicos, funcionais, físicos e outros.

Para Prieto (2006):

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, foram estruturadas propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência (população focalizada na época) com a pretensão de que elas estivessem o mais próximo possível aos demais alunos. Na época, movimentos sociais internacionais e nacionais de e para pessoas nessa condição reivindicavam para os demais segmentos da sociedade, um deles a classe comum (p.39).

Esperava-se, no modelo da integração, que o aluno a partir do ensino especial, acompanhasse o ensino regular focalizando em suas potencialidades e não mais na deficiência do aluno.

Segundo Rodrigues (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’ numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem que se adaptar. (p.3)”. Essa participação tutelada a qual o autor se refere, era para aqueles alunos com deficiência leve da classe especial que “pudessem ser trabalhados e futuramente integrados a classe regular (p.4).” Na escola integracionista, o aluno precisava apresentar comportamentos e aproveitamento escolar satisfatório, caso contrário, voltaria à classe especial, ou seja, seu pertencimento era condicional.

Essa cultura seletiva nas escolas sempre existiu, não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas com todos aqueles que fugissem do padrão “normal”, os considerados “diferentes”.

Assim, a própria Educação Especial, segundo Bueno (1995)

²² “Uma das opções de integração escolar denomina-se *mainstreaming*, ou seja, corrente principal e seu sentido é análogo a um canal educativo geral que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade específica. [...] esse processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata, que deve favorecer o ‘ambiente menos restrito possível, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no sistema da classe regular ao ensino especial”(MANTOAN,1997, p.53).

[...] tem cumprindo, na sociedade moderna, duplo papel de complementação da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, à democratização do ensino, na medida em que, responde às necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança ‘*diferente*’, legitimando a ação seletiva da escola regular. (p.105)

O termo *diferente* tem nos últimos tempos substituído o termo *deficiente*, mas apenas os *deficientes* são vistos ou considerados *diferentes* na sociedade? De acordo com Rodrigues (2006),

A diferença é antes de tudo uma construção social historicamente e culturalmente situada. Por outro lado classificar alguém como ‘diferente’ parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de ‘normal’ na que ele naturalmente se insere (p. 5).

Evidencia-se que o modelo de integração não garantiu o ingresso dos alunos no ensino regular, pois a escola não se modificou, não respeitou as características individuais, as necessidades das pessoas e apenas os alunos que não constituíssem um desafio à sua competência poderiam ser integrados (MONTANO, 1995 e PRIETRO, 2006).

Para Redig (2010), observa-se nesse processo integrativo, que as práticas pedagógicas da Educação Especial, ainda se pautavam no modelo médico-pedagógico, com currículos próprios, apartados do sistema de ensino das classes comuns. Isso realmente dificultava o ingresso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

Contudo, essas dificuldades da implementação do modelo de integração levaram ao desenvolvimento da proposta da Educação Inclusiva. Nesse movimento de transição entre a integração e a inclusão o que se preconizava era eliminar os “serviços educacionais segregados e garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de qualidade *especial*” (MAZZOTTA, 1998, p.2).

Partindo dessa premissa, fica evidente que a inclusão não é uma evolução da integração (RODRIGUES, 2006), contudo, ainda há professores que confundem os termos Integração com Inclusão considerando-os como sinônimos. A diferença é que na integração é o aluno que deve se modificar, a escola continua intacta, sem modificações, na espera da adaptação do próprio aluno. Esta opção integracionista isenta a

responsabilidade da escola na adaptação e acolhimento deste aluno, pois se ocorrer do mesmo não acompanhar a escola, o ônus é do aluno que não conseguiu integrar no sistema regular.

A inclusão, por sua vez, causa uma mudança geral na escola, não apenas na estrutura física do espaço escolar, mas na concepção de uma educação que considera as necessidades de cada aluno, independente de ser deficiente ou não; nos conceitos e pré-conceitos sobre ser diferente, na formação e informação dos professores e equipe escolar.

Prieto (2006), ao contrapor o referido modelo de integração, destaca os objetivos da inclusão:

[...] “objetivo na inclusão é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Neste caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim que se tornem cidadãos de iguais direitos”(p. 40).

Dessa forma, não há como falar em inclusão sem nos remetermos a várias situações de exclusão que presenciamos em nossas escolas, comunidades e no próprio convívio social.

Conforme ressalta Mantoan (2006),

“a inclusão, como os demais movimentos provocados por grupos que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, é uma denúncia, [...], pois, é inovação incompatível com a abstração das diferenças, para chegar a um sujeito universal” (p.17).

Neste contexto, Castel (2000) destaca que o uso impreciso e a heterogeneidade de como é empregado à palavra exclusão pode por muitas vezes encobrir, ocultar e traduzir ao mesmo tempo a real situação de exclusão.

Segundo o autor, é preciso analisar os fatores que precedem a exclusão, até mesmo aqueles que, historicamente, direcionaram o destino de algumas categorias²³.

A partir dessa premissa, Castel (op. cit., p. 32) destaca que “focalizar a atenção sobre a exclusão apresenta risco de funcionar como uma armadilha, tanto para a reflexão como para a ação”. O autor nesta colocação se refere ao fato de que a tendência é agir sobre os efeitos que esta exclusão provoca, “(...) porque a tomada de responsabilidade desses efeitos pode efetuar sobre um modo técnico enquanto que o controle do processo exige um tratamento político”.

Com efeito, saber distinguir as formas diferenciadas²⁴ de exclusão e em quais condições está sendo aplicado, favorece nas intervenções nas políticas sociais com finalidades não apenas reparadoras, como preventivas.

Gentili (2008, p.53), ao discutir sobre as formas diferenciadas de exclusão de Castel, destaca a terceira modalidade de prática excludente, *segregar incluindo*, como a que mais vem crescendo. Essa modalidade se reporta àqueles “que em uma condição inferiorizada e subalterna, podem conviver com os incluídos” (p.53). Segundo o autor, a escola tem como grande desafio, frear essa prática excludente lutando contra a resignação, construindo a “pedagogia da esperança” (p.55), investindo na formação ética do cidadão, antes que nos acostumemos com a exclusão.

A partir dessas observações, à luz das contribuições teóricas tomadas para este trabalho, parece-nos cada vez mais evidente que a inclusão veio, segundo KRUPPA (2008, p. 26), realizar a “cidadania do nós” e questionar conforme, Rapoli, Mantoan, Santos e Machado (2010), os processos eletivos de normalização de alunos com perfis adequados para frequentar o ensino regular, que ainda contribuem com a dicotomia entre o normal e diferente, inclusão e exclusão.

1.1.5. POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À PERSPECTIVA INCLUSIVA

Quando então se olha para determinados avanços históricos que a Educação na perspectiva inclusiva alcançara por força de novas demandas sócio-históricas já

²³ Categoria a qual o autor se refere, são os indivíduos “excluídos”, que se caracterizam a partir de uma deficiência pessoal (idosos, inválidos, deficientes, economicamente frágeis) tornando-se inaptos ao regime comum. (CASTEL, 1995)

²⁴ As três formas qualitativamente diferenciadas de exclusão, segundo Castel (1995, p.38), são: *supressão completa da comunidade, práticas de expulsão ou extermínio; mecanismo de confinamento e reclusão e segregar incluindo*.

observadas neste trabalho, nota-se nesse processo de inclusão que Educação Especial passaria a ser vista de forma diferente, pois iniciava um movimento de valorização da pessoa com deficiência.

Isso se deu principalmente após o final da década de 1970, mais precisamente, em 1981, quando foi instituído no Brasil, o “Ano Internacional da Pessoa Deficiente” que promove por todo país momentos de discussão sobre as pessoas com deficiência em vários segmentos da sociedade.

Este período foi marcado por muitas lutas sociais e educacionais que apoiadas pela nova Constituição Federal de 1988²⁵, ganha força principalmente no que diz respeito aos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Destaca, neste marco legal, o direito da pessoa com deficiência em receber o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente²⁶ no ensino regular.

A Educação Especial, diante deste contexto legal, passa a ser considerada como um complemento educacional, não mais substitutivo, mas como um suporte para os alunos incluídos no sistema regular.

Essa expansão, ou mudança nos conceitos sobre a Educação Especial, tomou força por meio das principais legislações e dos documentos internacionais que promoveram a normatização e regulamentação da modalidade.

Como observa Pletch (2011), houve nos anos de 1990,

[...] um boom de políticas de inclusão para grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiência e outras condições atípicas do desenvolvimento. De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. [...] Em outras palavras, enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilização social no sistema econômico vigente. (p.39)

²⁵ Esses direitos revelados principalmente, nos Artigo nº 205: [...] a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Artigo nº 206: [...] estabelece a igualdade de condições, o acesso e permanência na escola.

Artigo nº 208: [...] oferta o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

²⁶ “Este advérbio refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja, aquilo que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Isto inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência tem para relacionar-se com o ambiente externo” (FÁVERO, PANTOJA E MONTANO, 2004, p.15).

Para que melhor visualizar este processo histórico, organizaremos a apresentação das políticas públicas após a Constituição de 1988, por meio dos documentos nacionais e internacionais.

1.1.6. DOCUMENTOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Pretende-se, neste tópico, apresentar, de forma diacrônica, os principais documentos que, em suas épocas, acabaram por exercer, de algum modo, influência nos créditos de estabelecimento das bases legais acerca da Educação Especial, ao longo de mais de duas décadas- de 1990 a 2011- conforme o que se segue:

O Estatuto da Criança e Adolescente- Lei nº 8.069/90, promulgado em 1990, reforça no artigo 55, determina que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Também na década de publicação do ECA, os documentos internacionais, como a Declaração Mundial Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Um dos pontos importantes da Declaração de Salamanca, segundo Caiado (2006) foi quando,

O informe final dessa Conferência (1995) reafirma o compromisso com a educação para todos, reconhece a necessidade e a urgência de o ensino ministrado no sistema comum de educação ser para todas as crianças; proclama que a escola inclusiva proporciona uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo e realça como uma das áreas prioritárias a preparação dos jovens com necessidades educativas especiais. (p. 19)

Em 1993, a Conferência em Nova Deli- Índia teve como objetivo de ampliar oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Os países representantes reafirmaram o compromisso assumido durante a Conferência em Jomtien de alcançar a meta de atender às necessidades básicas de escolarização. Reconheceram que a educação é responsabilidade do governo, da família, comunidades e organizações não governamentais, exigindo a participação de todos (UNESCO, 1993).

No ano de 1994, a Política Nacional de educação Especial é publicada com intuito de orientar o processo de “Integração Instrucional” para àqueles alunos que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares

programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2010, p.12).

Ainda em 1994, com a Declaração de Salamanca na Espanha a Educação Especial constitui um avanço significativo, pois indica em seu governo a importância dos governos em priorizar suas políticas financeiras para o sistema de ensino, tornando-os aptos a inclusão. (BUENO, 1995)

Diante deste cenário, pródigo em mudanças, os sistemas de ensino deveriam buscar a superação de práticas discriminatórias, reorganizar a estrutura e funcionamento da escola buscando um atendimento adequado a todos os alunos. Não se trata apenas de uma adaptação a novos conceitos, mas uma mudança de cultura e de paradigmas.

No Brasil, esse debate sobre a “educação inclusiva” tomou fôlego em 1996 com a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN).

A Lei atual, nº 9394/96, preconiza no artigo 59, que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículo, método, recursos específicos; assegurar a terminalidade específica para aqueles que não atingiram os objetivos do ensino fundamental devido à deficiência, bem como providenciar materiais de aceleração aos superdotados, dentro do programa escolar.

Nessa nova perspectiva inclusiva, não apenas a escola passa por uma mudança, como também o professor que diretamente trabalha com esses alunos. Nesse sentido, a própria LDB promoveu a regulamentação da formação inicial dos professores com indicação no artigo 62 e a formação continuada tratada nos artigos 1, 67, 80 e 87.

Nos anos seguintes, para viabilizar um modelo de escola inclusiva houve a criação de programas de formação de professores das classes regulares, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares- Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais com intuito de transformar as práticas desses professores (ARAUJO, RUSCHE, MOLINA, CARREIRO, 2010).

Em 1999, houve a aprovação de dois documentos importantes que marcaram a trajetória histórica da Educação Especial. Referimo-nos ao Decreto nº 3298 que regulamenta a Lei nº 7853/89, e define dentro da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, que atuará de forma complementar no ensino regular. Esse documento que transpassa por todas as

modalidades e níveis de ensino apresenta a Educação Especial não mais com a função substitutiva, permitindo uma abertura maior ao atendimento educacional especializado.

Outro documento é o da Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, afirma que as pessoas que tem deficiência, tem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas, considerando como discriminação, com base na deficiência, toda exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos. A importância desse documento está na exigência de reinterpretar a educação especial, eliminando as barreiras que impeçam o acesso à escolarização.

Esse contexto de mudanças, reforçado pelas diretrizes e orientações políticas públicas alinhadas às mudanças e acordos internacionais, determinou a elaboração do Plano Nacional de Educação²⁷ com intuito de promover uma universalização no acesso ao ensino básico fundamental de forma a garantir até 2015 as metas traçadas pelo processo de inclusão. A Educação brasileira encontrava-se diante do desafio de concretizar a expectativa nacional de garantir como um dos propósitos da educação inclusiva, a inserção social e o desenvolvimento de suas habilidades intelectuais e potencialidades do sujeito com NEE (necessidades educativas especiais).

Com objetivo de consolidar o movimento inclusivo, os direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais também foram explicitados, como no artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/01, que determina que os sistemas de ensino devam matricular todos aos alunos, cabendo às escolas a se organizarem para receberem este aluno. E nas seguintes legislações: Lei nº 10.436/02 que *reconhece* a LIBRAS como meio legal de comunicação e Lei nº 10.172/2001 que instituiu o PNE para os anos 2001 a 2010 e levantou um diagnóstico da Educação Especial demonstrando a necessidade de ações governamentais nessa área.

Vale ressaltar, que em 2003 o governo Federal dentro do movimento internacional pela inclusão criou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, com a proposta de:

[...] transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos promovendo nesta ação a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para garantir o que é de direito àquele que por necessidades educacionais especiais o acesso a

²⁷ Hoje, ocorre uma grande discussão sobre a meta 4 do Plano Nacional de Educação, quanto a “Universalização” do acesso e permanência na educação sem restrições. Para maiores informações vide: www.inclusaoja.com.br/tag/meta4

escolarização, ao atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2003, p.14)

Nos anos seguintes e até 2006, dando continuidade aos debates sobre o tema Educação Inclusiva, foi evidenciada uma série de leis e documentos, produzidos pelo MEC, com intuito de orientar e promover autonomia aos municípios no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva.

Um dos marcos na luta por uma escola inclusiva foi o PDE²⁸ (Plano de Desenvolvimento Educacional) em 2007 que apresentou como seus eixos a formação dos professores para educação.

Em 2008, o Ministério da Educação, juntamente com a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, com a intenção de constituir políticas públicas voltadas realmente à promoção de uma escola inclusiva. Essa Política tem por objetivos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - Atendimento educacional especializado;
 - Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
 - Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissional da educação para a inclusão escolar;
 - Participação da família e da comunidade;
 - Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
 - Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- (BRASIL, 2010, p.19)

Neste contexto de construção de um sistema educacional inclusivo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências²⁹ se constituiu como um

²⁸ O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. A ferramenta utilizada pelas escolas para realizar o seu planejamento é o PDE Interativo (Pdeinterativo.mec.gov.br). O PDE é uma ferramenta de gestão DA escola e PARA a escola.

²⁹ Adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, em reunião da Assembleia Geral para comemorar o Dia Internacional dos Direitos Humanos. A convenção surgiu para promover, defender e garantir

divisor de águas, preconizando em seu documento melhores condições de vida para as pessoas com deficiência, inclusive definindo a nomenclatura, não mais como portadores de deficiência ou pessoas com necessidades especiais, mas como pessoas com deficiência. Neste sentido, passa a ser reconhecer que:

A deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (DECRETO, 6949,2007, p14)

Por fim, considerando as regulações mais recentes sobre o tema inclusão no Brasil, citamos a Resolução nº 4 de 2010, Decreto nº 6571/2008, O Decreto nº 7611/2011.

A Resolução nº 4 de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, destacando educação especial como parte integrante da educação regular, não mais como uma modalidade paralela, devendo estar incluída nos projetos políticos- pedagógico das escolas.

Também ressaltamos a importância do Decreto nº 6571/2008 que deu um novo significado a educação especial definindo objetivos pertinentes que dispõe do atendimento educacional especializado como “conjunto de atividades, recursos, de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma suplementar e complementar a formação dos alunos do ensino regular” (DELEVATI, 2012, p.49). Este Decreto instituiu no âmbito do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) o duplo cômputo das matrículas dos estudantes público alvo³⁰ do atendimento educacional especializado.

O Decreto nº 7611/2011, que “incorporou” (MEC, 2010, p. 5) o decreto acima, provocou uma discussão³¹ e um descontentamento por parte dos profissionais da

condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos do mundo que apresente alguma deficiência. Decreto 6949/2009 assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2009). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009decreto/d6949.htm. Acesso em 20/08/2012.

³⁰ Público alvo do AEE, alunos cadastrados no censo escolar, que frequentam o ensino regular no contra turno são: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010, p. 19).

³¹ Segundo a assessoria de imprensa do ministério da Educação (MEC), “não houve mudanças na política de inclusão do governo federal- o decreto 6571 teria sido revogado ‘apenas por uma questão de técnica legislativa’, devido às alterações do texto no que diz respeito a ‘objetivos e diretrizes da educação

educação especial, ao compor em seu bojo, dispositivos legais contraditórios à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mantendo o financiamento das verbas públicas para as instituições, favorecendo a manutenção do ensino escolar substitutivo (DELEVATI, 2012).

O maior desconforto, segundo Ribeiro (2013), é “a autorização que este Decreto traz para que essas instituições sejam consideradas escolas especiais” (p.21). Para o LEPED/UNICAMP (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença) isso pode caracterizar um retrocesso, pois após tantos anos de luta para incluir o aluno com deficiência no ensino regular, corre-se o risco de segregarmos novamente nossos alunos às classe especiais.

Em 2007, o governo federal estabeleceu o Plano Nacional de Educação, com objetivo de oferecer aos governos federal, municipal e estadual, instrumentos de avaliação e implementação de políticas buscando promover a qualidade da educação.

O Plano Nacional de Educação acolheu a quase todos os programas do MEC, entre eles podemos citar: o PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) que traz em sua vertente três eixos: financeiro, gestão e avaliação o; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação - responsável pela execução de planos concretos políticos e financeiros voltados ao desenvolvimento da educação básica; e o Plano de Ações Articuladas (PAR) que garante em suas ações o cumprimento do Plano de Metas (BRASIL, MEC 2008). Entre as ações está a de “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidade educacional especiais nas classes comuns do ensino regular fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (op.cit.).

Dentre os programas acolhidos pelo PDE, o que vem recebendo um maior destaque desde 2008, é o da Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais que ganha força com Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, intitulada como “Política Nacional da educação Especial na Perspectiva Inclusiva”.

especial’(...).Para Salomão Ximenes, advogado e coordenador da ONG Ação Educativa, a certeza não é tanta. É difícil entender o que o decreto 7611 significa realmente. Ele retoma o atendimento exclusivo em instituições especializadas, mas é muito mais forte no sentido simbólico do que do ponto de vista das consequências, porque o texto não aponta mudanças no sistema de dupla matrícula, ressalta, que o decreto reafirma a política de dubiedade do governo Lula, que promove a ideia de inclusão e ao mesmo tempo mantém uma porta aberta para o atendimento exclusivo.” (Revista Educação, ed.177, janeiro de 2012) disponível no site: www.inclusaoja.com.br/tag/decreto-7611.

Fundamentada nos marcos legal e pedagógico, a PNEEPEI (Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), define a Educação Especial como uma modalidade que perpassa por todas as etapas, níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2011).

Como preconiza o Decreto 7611/2011 no artigo1, inciso I e III:

O dever do Estado com a educação das pessoas publica alvo da educação especial, será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I- garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; III- a não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (p.19).

Essas concepções de educação inclusiva requerem mudanças nas escolas tanto na organização quanto no atendimento aos alunos com NEE, buscando desta forma não mais aplicar o modelo da integração e das classes especiais.

Neste sentido, a Resolução CNE/CEB nº4/2010 expressa no seu parágrafo1º no Art.: 29 essa concepção:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em **sala de recursos multifuncionais** ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Conforme os dispositivos legais previamente expostos, podemos dizer que as SRMs se configuram como um meio de entrada da inclusão na escola, pois ao cumprir com o propósito da organização dos espaços na sua implantação ocorrem, ou pelo menos deveriam ocorrer, mudanças tanto na parte da estrutura arquitetônica, quanto nas práticas pedagógicas.

Diante do propósito de fazer cumprir as políticas inclusivas, isto é, concretizar o atendimento educacional especializado, os municípios precisam organizar suas ações pautando seus investimentos na implantação das salas de recursos multifuncionais, na formação dos docentes, na acessibilidade dos alunos, nos estudos e acompanhamento dos documentos produzidos pelo MEC.

Diferentemente de anos anteriores, houve na última década a promulgação de uma série de leis, notas técnicas, resoluções e decretos e principalmente nos programas nacionais, que conseguiram “distribuir recursos para os mais variados e distantes municípios do Brasil”. (RIBEIRO, 2013, p.32)

No tocante às salas de recursos multifuncionais, o documento orientador do MEC (2008), apresenta a seguinte definição: consiste em “um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que divide em Tipo I e Tipo II ³² (com materiais específicos para alunos cegos)”. (p. 23)

Esses ambientes devem estar localizados em escolas regulares ou instituições, ou em Centro de Referências. Também devem ser oferecidos no contra turno aos alunos do público alvo (supracitado), acompanhado de um plano de atendimento individual que aponte as necessidades de recurso que este aluno necessita para acompanhar a sala regular. A sala de recurso deve estar garantida no Projeto Político-Pedagógico da escola, contemplando no documento o espaço físico da sala, o mobiliário, os materiais e equipamentos de tecnologias assistivas e sua utilização dos mesmos em sala de recurso e no ensino regular.

Além disso, esta sala deve ser destinada a um professor que, conforme a Resolução nº 4/2009 da CNE/CEB, necessita atender aos seguintes requisitos e atribuições:

Art. 12: Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

³² Tipo I, salas constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvidos, jogos para deficientes auditivos; Tipo II, salas constituídas de todos os materiais disponibilizados na sala tipo I, acrescido de lupa, impressora braille, reglete, todos os materiais voltados ao deficiente visual.(BRASIL,2008)

- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

Como se pode observar, há um bom tempo que se procura criar documentação que normatizem questões fundantes da educação Especial. Contudo, diante dessa extensa e complexa base legal, deparamo-nos com a problemática das atribuições do profissional que se vê envolvido com novos desafios para poder desempenhar adequadamente seu papel.

Frente ao exposto, apontaremos o contexto histórico da Educação Especial de Sorocaba, destacando a criação do Centro de Referência em Educação do município.

1.2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SOROCABA E A CRIAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO DOM JOSÉ LAMBERT (CRE)

Sorocaba fica a 87 km da capital de São Paulo, apresenta 586.625 habitantes (IBGE/IHGGS, 2013). Sua rede de ensino é composta atualmente por aproximadamente quarenta e cinco mil alunos contando com todas as modalidades educacionais (creche, infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e Educação de Jovens e adultos).

Segundo Perez (2008), para maior compreensão de como Sorocaba optou pelas políticas públicas inclusivas, deve-se considerar como marco histórico o ano de 1993/1994, quando ainda se entendia como processo de inserção dos alunos com deficiência, a Integração. Este processo de integração se iniciou por meio de um documento **Educação Especial – Projeto de Integração do Portador de Deficiência**, onde coloca que a Secretaria assumiria o compromisso de integrar os alunos com deficiência. A integração³³ de pessoas com deficiência iniciou por meio de um convênio entre a Prefeitura e a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em maio de 1993.

O convênio consistia na implantação do Programa de Educação do Deficiente Mental – PROEDEM, de autoria e sob coordenação da Prof.^a Maria Teresa

³³ A palavra integração aparecerá no texto, por ser o termo utilizado na época na rede de Sorocaba, quando um aluno era incluído no ensino regular.

Eglér Mantoan. O objetivo da proposta era a formação de professores para a educação de deficientes mentais, por meio de um programa de formação continuada em serviço.

A proposta ousada e pioneira, não apenas para o município, mas, para toda região veio com objetivo de ressignificar o conceito de “integração” e educação especial, que naquela época mantinha a cultura de que as escolas municipais faziam parte de uma espécie de elite sorocabana, não comportando em suas escolas, aqueles que não possuíam o perfil de bom aluno.

Este projeto veio trazer aprofundamento nos estudos sobre o tema educação especiais e inclusão, bem como, segundo Perez (2001), provocar mudanças na forma de agir, planejar, relatar, avaliar, perceber o cotidiano escolar. A rede municipal contava com setenta e nove unidades infantis, cinco escolas do fundamental I e II, três com ensino médio e quatro classes especiais (duas de deficiência intelectual, uma de deficiência visual e uma de deficiência auditiva).

No período corresponde a 1994 e 1997, foram incluídos no ensino regular, pelo PROEDEM, trezentos e cinquenta alunos com deficiência (PEREZ, 2001).

Por mais que a Secretaria da Educação investira em projetos de inclusão, como o próprio PROEDEM, ainda se mantinha a visão terapêutica. Prova disso foi a criação do SOPAT (Serviço de Orientação Psicológica e Atendimento Terapêutico), composto por cinco psicólogas, onde eram encaminhadas, pelas escolas, os alunos com NEE.

Em 1995, foi criada a Diretoria de Educação Especial – DEE composta pela Diretoria de Educação Especial, que ao assumir promoveu algumas mudanças no sistema de educação municipal. Uma das mudanças foi agregar o SOPAT à Diretoria e criar duas chefias: Chefia da Seção de Acompanhamento ao Educando e Chefia da Seção de Acompanhamento do Processo Educativo. Ambas criadas com intuito de apoiar e orientar as escolas quanto ao atendimento das crianças com NEE.

Em 1996, com o aumento da demanda de alunos com NEE³⁴ na rede municipal, a DEE (Diretoria de Educação Especial) aumentou o número de vagas, para o curso do PROEDEM, que passaria a oferecer aos professores da rede, o curso aos sábados.

³⁴ Em 1996, havia 251 alunos com deficiência no ensino regular e 35 nas classes especiais. (PEREZ, 2001)

Houve neste período um investimento grande nas formações dos professores que compunham a DEE, as Seções e os profissionais do SOPAT, com temas relacionados à Educação Especial.

Foi um período em que os grandes movimentos da inclusão aconteciam no Brasil todo que respaldados pelas novas leis (LDB, ECA, Parâmetros Curriculares), que foi influenciando nas políticas municipais. No caso de Sorocaba, foi ainda maior essa influência, a ponto da Diretoria propor para o sistema de ensino refletir sobre a inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares e também levou, como estratégia de articulação, a discussão sobre a educação inclusiva a muitos outros segmentos. A equipe de professores que atuavam na DEE e nas Seções, acreditava que para haver a inclusão na íntegra, o serviço de educação especial deveria ser extinto. O grupo acreditava que com esta atitude as escolas assumiriam seus alunos com NEE e por iniciativa própria buscariam as soluções para a inclusão de seus alunos com deficiência.

Neste ano a inclusão ocorria, pois o grupo, após intensos estudos e intervenções da professora Mantoan, já estava familiarizado com o tema inclusão. Apesar de todas as dificuldades que a Diretoria de Educação Especial em atender às escolas, o desejo da equipe da Diretoria era de avançar e instituir uma inserção mais radical, ou seja, não estabelecer condições para a inclusão dos alunos. Esse era o posicionamento da Assessoria Técnica Pedagógica, sob responsabilidade da referida professora e de toda equipe. A fusão dos sistemas regular e especial, de forma radical acabaria com o especial.

Se refletirmos sobre os rumos que a Educação Especial tomou em Sorocaba, somos tentados a dizer que Sorocaba- *Peabiru, Terra Rasgada, Caminho do Tropeiro, Mangester Paulista*, - pode ser considerada por historiadores, ao menos os locais, a cidade que desde sua fundação “incluiu” aqueles que de certa forma vieram para construir sua própria história. Assim, num exercício que elege a licença poética como argumento, posso afirmar que, a minha maneira, fui tomada por esse espírito desbravador, característico do povo sorocabano, para tentar, respeitando percursos e conquistas históricas, desvelar um pouco mais dessa história e, mais do que descrevê-la, agir sobre ela, se possível, a partir das eventuais contribuições que possam discorrer dessa pesquisa.

Contudo, ressaltamos que nesse processo histórico, muitas foram as mudanças pelas quais as questões da Educação na perspectiva inclusiva passou. Algumas dessas mudanças alentavam ainda mais o espírito do grupo que se debruçava

sobre o tema, na esfera da administração municipal. Em 1997, por exemplo, houve mudança de Governo e Reforma Administrativa. A Secretaria da Educação e Cultura deu continuidade à proposta de inclusão. A Secretária da Educação e Cultura, a princípio, não quis interromper o processo de estudo que vinha sendo realizado, nem modificar a estrutura administrativa e pedagógica existente.

Assim, em 1997, houve a destituição da Diretoria de Educação Especial, pois a equipe da Secretaria de Educação e Cultura considerou incoerente realizar um movimento significativo nas escolas e nos diversos setores, sobre inclusão e assim mesmo manter uma Diretoria de Educação Especial, considerava que uma Seção de Educação Especial daria conta dos encargos da inclusão. O grupo de estudos e a assessoria da Prof^a. Mantoan foram mantidos até 2002.

A partir dessas reflexões, a Secretaria da Educação decidiu dar mais um passo “a favor” da inclusão, fechou as duas Classes Especiais de Deficiência Intelectual. Houve na época um descontentamento de muitos pais que exigiam as classes de volta por acreditarem que, com um número menor de alunos, seus filhos estariam mais protegidos, mais bem cuidados.

Essa atitude, vista por alguns setores como “radical”, fez com que a Seção de Educação Especial convocasse oito professores que haviam frequentado o curso do PROEDEM, para comporem o grupo de Apoio Pedagógico. Este grupo atuaria nas escolas promovendo formações e orientações sobre inclusão, aos professores e equipe gestora.

A rede municipal ampliou o número de escolas devido à municipalização, e com o aumento das escolas, surgiu uma nova demanda de alunos com necessidades educacionais especiais. Com a extinção das classes especiais, esses alunos com NEE passaram a frequentar diretamente o ensino regular.

Em 1999, incomodada em manter uma seção para assuntos da educação especial, a Secretaria de Educação e Cultura, extinguiu a Seção de Educação Especial.

As professoras que faziam parte desse serviço passaram a compor o grupo de apoio que desenvolvia o trabalho em conjunto com os supervisores de ensino. Nesse ano, a Secretaria da Educação e Cultura estabeleceu as Diretrizes Pedagógicas para a Gestão Democrática das Escolas Municipais que tinha como princípios a *Educação Inclusiva - Educação de Qualidade para Todos e Aberta à Diversidade; Educação Humanista - Perspectiva do Ser Integral e Gestão Democrática* – defendendo a ideia de

tornar as escolas em ambiente facilitador nas relações humanas, mais flexíveis, menos autoritárias e menos distantes entre educadores e alunos.

Nos anos de 1999, 2000 e 2001, as equipes de supervisão e de apoio procuraram acompanhar a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola. As escolas de Ensino Fundamental reestruturaram os regimentos escolares e todas as escolas começaram a rever suas propostas curriculares de maneira a contemplar os princípios da educação inclusiva, educação humanista e gestão democrática.

Vale ressaltar que de 2001 a 2009, foi mantido o NUCEF (Núcleo de Formação do Ensino Fundamental), formado por uma equipe que contava inicialmente, até 2008, com doze professores e quatro orientadores pedagógicos responsáveis pela política de formação da rede municipal. No ano de 2009 os coordenadores pedagógicos deixaram de fazer parte da equipe do NUCEF, pois após o concurso público para gestores educacionais (supervisor, diretor, vice-diretor e coordenador), os orientadores que faziam parte do NUCEF, voltaram para suas escolas e assumiram suas funções de origem. O NUCEF passou a contar apenas com 12 professores formadores e manteve as políticas de formação da rede municipal.

Diante do aumento do número de escolas e da demanda crescente nas áreas psicológicas, a equipe se deparou com a grande defasagem de recursos humanos, havendo também a necessidade de se criar cargos na SEDU referentes às seguintes profissões: assistentes sociais, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta para a composição de uma equipe multidisciplinar junto com pedagogos.

Em paralelo a essa ação de prospecção, esse grupo de trabalho, por conta de uma crescente demanda observada em relação às questões da Educação Especial, deparou-se com outra necessidade, a de atualizar os dados referentes às necessidades especiais de quase 45.000 alunos da rede municipal de ensino. Para esta ação havia a urgência em compor uma equipe multidisciplinar que pudesse não somente avaliar essa demanda, bem como, orientar as escolas quanto ao atendimento educacional especializado.

Assim sendo, a partir da necessidade da Administração Pública em consonância com a legislação vigente em oferecer o serviço de atendimento educacional especializado, serviço esse insuficiente diante das necessidades, foi elaborada uma proposta de criação de um “Centro de Referência” que foi apresentada ao Secretário da Educação.

Dessa forma, a SEDU nomeou um grupo gestor para planejar em todos os aspectos da destinação de uma área adequada, projeção arquitetônica específica, mobiliário e recursos humanos, o projeto daquele órgão de apoio que viria a se constituir, efetivamente como Centro de Referência em Educação de Sorocaba.

Com objetivo de construir uma proposta de atuação que atendesse aos princípios voltados a uma educação de qualidade para todos, onde houvesse recursos e equipamentos específicos para as diferentes necessidades educacionais dos alunos, o grupo de educadores da Secretaria da Educação, juntamente com os profissionais especialistas, oriundos da SAPT (Serviço de Atendimento Pedagógico e Terapêutico, antigo SOPAT) e NUCEF, com a assessoria técnica do Instituto Paradigma, visitou vários centros de referência no Estado de São Paulo a fim de conhecer e analisar diferentes propostas de trabalho.

Inaugurado, em setembro de 2009, o Centro de Referência em Educação “Dom José Lambert” foi concebido como um órgão da Secretaria de Educação, construído num espaço arrojado, versátil e bem planejado, totalmente adaptado aos diferentes tipos de deficiências.

Composto por uma equipe multidisciplinar, com vinte e um professores, do ensino infantil ao ensino de jovens e adultos, duas terapeutas ocupacionais, cinco psicólogos, uma fisioterapeuta, quadro assistentes sociais e duas gestoras.

O trabalho do Centro de Referência em Educação consistiu nos primeiros meses do seu funcionamento em levantar o número de alunos com NEE da rede de ensino considerando as três frentes de trabalho, o social, especial e o pedagógico³⁵. Com a demanda sinalizada, eram realizadas ações nas escolas ou no CRE, por meio de formações continuadas com toda equipe escolar, intervenções pedagógica ou especializada, considerando o desenvolvimento do aluno e suas reais necessidades.

O grupo inicialmente foi dividido em 5 polos, composto cada um, por quatro professores, um psicólogo, uma assistente social, uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta e uma terapeuta ocupacional.

Os polos tinham como meta a promoção de ações integradas e multiprofissionais, no atendimento à diversidade humana, no campo educacional, em caráter preventivo. Apresentavam os seguintes objetivos específicos:

- Levantar nas escolas a ficha de encaminhamento dos alunos com NEE

³⁵ Social: alunos com risco social (abandono, dificuldades familiares,); especializado: alunos com deficiência e pedagógico: alunos com defasagem na aprendizagem.

- Encaminhar o aluno às instituições parceiras para atendimento clínico ou avaliação médica.
- Identificar as necessidades de cada escola quanto a temas de formação continuada;
- Classificar a demanda quanto as frentes de trabalho: social, especializada ou aprendizagem.
- Atuar na formação dos profissionais da educação.

Em 2010, com a demanda sinalizada, iniciaram os trabalhos no modelo itinerante, onde todas as ações eram realizadas na escola, junto a equipe de gestores.

Neste mesmo ano, ocorreu a divulgação das escolas indicadas para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. A Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio do Centro de Referência em Educação - Dom José Lambertti, implantou dez salas de recursos multifuncionais na rede de ensino regular. Vale lembrar que desde 2007, Sorocaba indicado como município abrangente do Programa: Educação Inclusiva: Direito a Diversidade da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, aguardava por este projeto.

Para cumprir com o programa, a gestora do Desenvolvimento Educacional elegeu um grupo de trabalho composto por cinco professoras do CRE. Este grupo recebeu a incumbência de visitar e verificar as reais condições físicas das escolas indicadas para SRM em relação à acessibilidade e o número de alunos com deficiência. O GT do AEE, como ficou denominado, fez um estudo de campo, mapeou as SRMs quanto à localização, demanda por deficiência e número de escolas vizinhas a serem atendidas pelo polo. O mesmo grupo elaborou o “Projeto das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba”.

A escolha dos espaços em que seriam implantadas as salas nos trouxe uma visão ampla de como a inclusão era vista pelos componentes das escolas. Percebemos, no decorrer do processo, que há muito tínhamos que fazer não apenas em relação à acomodação adequada das salas quanto à acessibilidade, como também em relação aos conceitos de inclusão. Na maioria das unidades notava-se certa insegurança em implantar as salas, no sentido de não saber como agir com essa nova realidade.

Alguns profissionais viam a sala como um projeto temporário vinculado à Secretaria da Educação e não pertencente à escola. Essa maneira singular de sediar a SRM, fez com que as salas apresentassem características diferentes. Umas foram

instaladas em ambientes adequados, com iluminação e ventilação correta, outras em espaços extremamente pequenos e sem acomodação.

Essa questão de espaço foi com certeza uma das dificuldades encontradas por algumas professoras. Em contrapartida, houve escola que se mobilizou, e recebeu a sala com muito entusiasmo, reconhecendo como um grande benefício para os seus alunos. Passando o período da escolha dos espaços, veio a preocupação: *as salas estariam prontas em alguns meses, porém quais os professores que estariam preparados para assumir uma SRM?*

Neste período, o Centro de Referência em Educação promoveu um processo seletivo interno aos professores da rede, com especialização em Educação Especial ou que estivesse frequentando o *Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado AEE*, oferecido pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará. O curso havia acabado de ser oferecido aos professores da rede municipal, significando que o início dos atendimentos nas SRMs e o curso de formação oferecido pelo MEC, começariam juntos. Esta situação tencionou o processo de abertura das SRM, pois criou uma linha tênue entre a formação deste professor e a qualidade do atendimento ao aluno com NEE.

O primeiro grupo do AEE formou-se com de dez professoras do ensino fundamental I, todas efetivas da rede municipal frequentando o curso do AEE. Na primeira reunião deste grupo, junto com o GT do AEE e a gestora do CRE, as professoras se apresentaram e relataram suas expectativas em relação às salas de recursos multifuncionais.

Considerando os resultados do processo seletivo e por tratar-se de uma modalidade inovadora, o CRE considerou que, as professoras não estariam devidamente preparadas para atender, de imediato, os alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, em parceria com o Instituto Paradigma³⁶ (empresa de assessoria contratada pela prefeitura de Sorocaba), o CRE elaborou um espaço de formação com objetivos de:

- Promover estudos sobre a Política Nacional da Educação Especial;
- Orientar as professoras para o uso das tecnologias;
- Discutir sobre o currículo, adaptado ou flexível;

³⁶ Uma organização social de interesse público (OSCIE) dedicado a desenvolver e implementar projetos com foco na inclusão social de pessoas em situação de exclusão(pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem) no mercado de trabalho e na educação. Para saber mais: www.institutoparadigma.org.br

- Refletir e orientar quanto às diretrizes do AEE;
- Disponibilizar materiais para estudo sobre as deficiências.

Juntamente com as formações, o Instituto Paradigma, representado por dois especialistas em Educação Especial, promoveu ao grupo das SRMs uma assessoria permanente com reuniões quinzenais, no Centro de Referência. As escolas recebiam pelo calendário oficial da Secretaria da Educação os dias da convocação das professoras, permitindo desta forma, que nos dias de formação não houvesse atendimento com os alunos.

Esta foi uma das alternativas de garantir este espaço e tempo para formação e estudo com as professoras do AEE.

Na programação do Instituto Paradigma, constavam também as visitas monitoras nas SRM, onde as professoras do AEE recebiam orientações quanto aos materiais pedagógico, mobiliário de acessibilidade e práticas pedagógicas específicas por deficiências.

Essa assessoria durou de 2010 a início de 2012, contemplando apenas as dez primeiras salas. Em 2011, com as dez primeiras salas foram realizadas inúmeras ações como podemos destacar:

- Reuniões com gestores das unidades contempladas com a SEM, para orientar sobre verba de acessibilidade e compra de mobiliário;
- Formações às professoras das SRM, com instituições convidadas pelo Instituto Paradigma com objetivo de trocar experiência e realizar atividades práticas.
- Participação das gestoras da SEDU/CRE no seminário em Campinas sobre classe de recurso multifuncional, promovido pelo programa de Educação Inclusiva: direto a diversidade.

Ainda no ano 2012, foram implantadas catorze SRMs e, em julho, mais cinco, totalizando vinte e nove SRMs. Neste mesmo ano, sem a presença do Instituto Paradigma, as formações ficaram sob a gerência do grupo de professores e especialistas do CRE. Deparamos nesse momento com um grande impasse, pois contávamos com professores com formação continuada pelo AEE oferecido pelo MEC e a formação continuada pelo Instituto Paradigma, e um grupo com formação de pós-graduação em

educação especial, cujo conteúdo se referia à inclusão ou especificamente a uma deficiência.

No início do ano de 2013, mesmo com a mudança de governo e de algumas modificações na estruturação do trabalho, o CRE manteve suas características essenciais no atendimento, nas suas ações considerando o princípio de promover a educação inclusiva em toda rede de ensino.

Um marco importante, neste ano foi a formação continuada elaborada pela equipe multidisciplinar do CRE, “dialogando com as diferenças”, sobre todas as deficiências, que contou com a participação dos professores da educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio, que tivesse em sua sala de aula alunos com deficiência. A participação das professoras das SRM foi de grande importância, principalmente na troca de experiência e dos depoimentos.

Feita esta revisão histórica da Educação Especial, considerando o contexto de Sorocaba, suas crenças, políticas, suas necessidades e deveres, entendemos que devemos avançar para uma nova e importante instância deste trabalho, aquela que discutirá, em específico, os aspectos relacionados à formação docente daquele profissional que, sobre ele, é lançada a responsabilidade de dar conta de todas as etapas da educação numa perspectiva verdadeiramente inclusiva. A formação e a atuação do professor nas SRMs serão o foco do capítulo a seguir.

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

“É importante considerar no processo de formação continuada o saber que provém da experiência de vida, a história profissional, as contingências que marcaram a escolarização, as múltiplas relações de sala de aula, o modo como cada professor compreende e significa o ato educativo. Não há dúvidas de que estamos lidando com uma abordagem metodológica complexa, problemática e difícil. No entanto, esse é o desafio a ser enfrentado e superado para que a formação continuada deixe de ser um discurso retórico e ocupe o lugar que merece no cenário educacional.”

(FAVERO e TONIETO, 2010)

Atualmente muito tem se falado sobre a educação especial e da importância de transformar a escola em uma escola inclusiva, porém para que realmente ocorra essa transformação, é preciso que haja um envolvimento de toda escola, principalmente dos professores, que deveriam, como condição básica para seu desempenho profissional, receber formação apropriada. No entanto, conforme Macedo (2010), os cursos de formação inicial nos moldes de hoje, não capacita os licenciados no atendimento educacional especializado, pois apenas uma disciplina é obrigatória e específica à área de Educação Especial.

A complexidade dos desafios que este professor enfrenta na sala de aula revela a importância em investir em políticas públicas, principalmente, de formação continuada (FAVERO e TONIETO, 2010).

Todavia, percebe-se que, mesmo com o fortalecimento de políticas públicas na promoção de uma educação com perspectiva inclusiva, seja por exigência de dispositivos legais ou por “ondas midiáticas de conscientização” sobre o tema, ainda se constata forte resistência da própria escola, no atendimento de crianças e jovens com as mais variadas necessidades educacionais especializadas. Tal fato denuncia, uma vez mais, a precariedade dos programas de formação que deixam de cumprir seu papel ao oferecer conteúdos desconectados das expectativas profissionais e que não contribuem com a preparação adequada do professor que atua em situações de diversidade.

Em face do movimento da inclusão, a temática da formação do professor do AEE e do ensino regular vem ganhando, cada vez mais, espaço nas discussões do mundo acadêmico.

No entanto, segundo Borowsky (2010), os trabalhos acadêmicos estão voltados à análise da existência ou não de formação docente na área da Educação Especial e **não em como deve ser esta formação do professor do AEE**³⁷, focalizando de forma menos frequente quais componentes curriculares deveriam compor as respectivas grades que organizam esses programas de formação, seja continuada ou não.

Lehmkuhl (2010) aponta que houve um crescimento no número de dissertações e teses que discorrem sobre este tema após 2008. Isso se deve, segundo o autor, à maior visibilidade das publicações das novas políticas para a educação, na perspectiva inclusiva, e dos decretos regulamentadores da Educação especial e do AEE, que passaram a representar, historicamente, as diversas vozes, nas diferentes esferas, quase sempre em defesa de uma mesma causa, o atendimento aos alunos com necessidades educacionais, com qualidade.

No entanto, nota-se que esse entrecruzamento de vozes revela uma aspiração antiga por mudanças no modelo de formação do professor (KASSAR, 2010, REDIG, 2011). Isto se tornou mais evidente desde 1990, a partir da reforma do Estado, que estrategicamente passou a olhar o professor como o protagonista fundamental para atender as ordens do capitalismo mundial (BOROWSKY, 2010).

Ao analisar a formação do professor no contexto das reformas educacionais, Lehmkuhl (2010) aponta que:

[...] observa-se, nesse processo das reformas educacionais, que a formação de professores, com foco na profissionalização, expressa as proposições de um Estado neoliberal que apregoam maiores níveis de qualificação profissional por meio de formação fragmentada superficial, muitas vezes financiada pelo próprio professor (p.49).

Nesse contexto, o professor, de acordo com Triche (2010), passa a ocupar um lugar privilegiado, configurando-o como um “superprofessor”³⁸, que abandona o modelo tradicional e assume o novo, tornando-se um professor *multifuncional, polivalente, flexível, inclusivo*, que não questiona sua própria condição de trabalho. Esse

³⁷ Grifo nosso

³⁸ Segundo, Evangelista; Triches (2010, p.191), são tantas as funções, exigências ao professor que o transforma em um superprofessor, “capaz de responder todas as demandas de seu trabalho”.

“perfil ideal”, citado pela autora, cabe também às professoras do AEE que, em meio a tantas atribuições e cobranças, se veem em situações que necessitariam realmente de superpoderes, mas que, pela falta do mesmo, recorrem às suas próprias soluções, numa busca pessoal de aperfeiçoamento profissional.

Percebe-se que, neste movimento da educação inclusiva, amparado por políticas educacionais, não basta à escola ou aos sistemas educacionais se mobilizarem para incluir os alunos com NEE sem que para isso, ocorra um investimento maior na formação do professor da SRM, bem como naquele da classe regular.

Mesmo com o amparo legal advindo de leis e resoluções específicas, ainda não fica claro qual perfil de profissional se quer formar: que professor é (será) esse, *especialista em deficiência* ou *especialista em diversidade*?

A esse respeito, Hummel (2012), observando a resolução do CNE/CP nº 1/2012, afirma que:

Os cursos de formação docente são repensados e legislações são impostas ao sistema educacional: a Resolução CNE/CP nº1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que cabe às instituições de ensino superior “prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade” e que os projetos político-pedagógicos devem contemplar conteúdos curriculares com “conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2002). Todavia, os cursos propostos em matrizes curriculares na formação inicial não contemplam o conhecimento suficiente para que os futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula, pois, geralmente, é destinada apenas uma disciplina sobre a temática. (p.27)

Também cabe observar que a própria Resolução CNE/CEB nº4/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica e, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma que para atuar nesta modalidade de ensino é preciso ter formação específica na Educação Especial, mas não esclarece se a formação do professor deverá ocorrer no curso inicial de pedagogia ou em formação continuada.

Vale ressaltar que as habilitações em Educação Especial por áreas de deficiência foram extintas nos cursos de Pedagogia pela Resolução CNE/CP nº1/2006³⁹.

³⁹ Sobre a profissionalização docente ver em: (*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

Evidencia-se, nesse sentido, uma incoerência entre o que se apregoa nas leis e o que de fato ocorre no *chão* da escola com estes profissionais que, enfrentando demandas das mais diversas, desprovidos de recursos metodológicos e suporte técnico são, de certo modo, silenciados pela imposição de planos e programas divorciados das reais necessidades que poderiam atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante ainda salientar que, embora nesses últimos anos tenha ocorrido um número significativo de matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular e que mesmo diante da premissa que o atendimento especializado se configura como um serviço de apoio, o mesmo nem sempre é realizado por um professor com formação especializada (CAIADO, 2009).

Nessa perspectiva, Lehmkuhl (2011) ressalta que nada adianta se junto a este avanço não houver um investimento financeiro e contínuo e melhorias na organização dos sistemas de ensino, na formação, nas condições de trabalho e na valorização dos professores, sejam eles da educação especial ou do regular.

Com efeito, entendemos que a responsabilidade da inclusão não recai apenas sobre o AEE por fazer parte da Educação Especial, pois quando falamos em professores que atendem as crianças com necessidades educacionais especiais não nos referimos mais aos professores habilitados. Segundo Redig (2008, p. 43), “o advento da educação inclusiva trouxe novas questões sobre a formação dos professores, entre elas se os profissionais da Educação Especial devem ser especializados ou capacitados”. Vale lembrar que o professor da sala regular é o primeiro a receber a criança com necessidades educacionais especiais (MACEDO, 2010).

Neste contexto, podemos refletir sobre a formação deste professor, de como ele reagiria ao deparar-se, em seu primeiro ambiente de trabalho, com uma classe composta por trinta crianças, onde duas delas possuam deficiência (auditiva e visual). Tal situação nos remete às seguintes questões: a formação inicial à qual o professor submeteu-se oferece respostas às diferentes questões que irão se apresentar durante o exercício docente em salas de aula, que contemplam alunos com algum tipo de deficiência? Estaria este professor preparado para receber e desenvolver um trabalho pedagógico ajustado, por exemplo, às características específicas de um aluno com deficiência auditiva e/ou visual?

Ao focalizarem a formação docente, Araujo, Rusche, Molina e Carreiro (2010) afirmam que pesquisas têm mostrado que as,

discussões sobre o processo de formação dos professores diante da inserção dos deficientes no ambiente escolar, ainda se mantém de forma generalista, preparando-os para questões gerais relacionadas à inclusão, não existindo aprofundamentos acerca das diferenças específicas para a inclusão das várias deficiências (p. 413).

Ressalta-se ainda que, conforme Macedo (2010), Hummel, (2012) o modelo de formação inicial caracteriza-se por uma perspectiva generalizante que, ao não alcançar objetivos necessários, também impacta diretamente a ação do professor que passa a desempenhar seu ofício a partir do sistema de crenças que construiu, deixando antever a incompletude nesse processo formativo que requer determinados acabamentos de conhecimento específicos, sem os quais *práxis* docente além de não dialogar com a teoria, também distanciar-se-á cada vez mais das reais necessidades de formação.

Historicamente, as questões relacionadas especificamente à formação do professor, tanto da Educação Especial como do Ensino Regular, ganhou um impacto sem precedentes, principalmente no século XX, com a LDB de 1996 (art. 59) e com o Plano Nacional de Educação que estabeleceram princípios para essa formação⁴⁰.

A esse respeito, Garcia (2013, p.103) ressalta que:

A preocupação com atendimento aos ‘educandos especiais’ nas escolas regulares e nas instituições especializadas, revela que a proposta da escola inclusiva no período se aproxima de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a tensão dedicada ao preparo/formação profissionais, já anunciados a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década, principalmente em 2003, com a Instituição do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (...).

Todo esse movimento histórico de inclusão no Brasil tem como pano de fundo uma política atrelada à ideologia neoliberal.⁴¹ As mudanças decorrentes dessa

⁴⁰ A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é a prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que, seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p87).

⁴¹ Trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifestam claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela

perspectiva para as questões da educação especial fazem parte, segundo Triche (2010), de um conjunto de reformas que o Estado iniciou nos anos 1990, cujo objetivo era adaptar a educação às novas demandas da sociedade capitalista em bases neoliberais.

É certo que as propostas curriculares com inserção de disciplinas teóricas, principalmente na formação inicial, não contemplam o conhecimento específico para que futuros professores sejam capazes de atender alunos com necessidades educacionais especiais. Nem tão pouco, também, o curso EaD (Educação a Distância) oferecido pelo MEC por meio da UAB⁴² preenche requisitos adequadamente, visto que essa modalidade formativa é, de modo geral, concebida para oferecer uma visão geral e teórica do conteúdo específico do currículo voltado à formação em Educação Especial (BOROWSKY, 2010).

Apesar do embasamento teórico necessário e fundamental para o processo formativo de quem atua no universo educacional da deficiência, falta, conforme destaca Leão (2004), o exercício da convivência direta com alunos com necessidades educacionais especializadas, visto que é por esse contato, quando em formação, que o professor, não apenas desenvolve a necessária competência profissional para enfrentar situações das mais variadas que exigem conduta muito mais multifuncional como também qualifica sua prática, tornando-a mais coerente e assertiva perante os constantes e cada vez mais crescentes desafios da educação na perspectiva inclusiva.

Embora a formação teórica inicial seja de extrema importância na articulação desses conhecimentos com a *práxis* do docente (MENDES, 2012), concordamos com Tardif (2006) quando o mesmo afirma que a formação inicial não é a única responsável pela formação do docente, visto que os saberes oriundos da experiência de trabalho precisam ser valorizados na ação educativa.

expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência. (MELLO, 2003)

⁴² UAB, Universidade Aberta do Brasil em parceria com o MEC, desenvolve o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância. Disponível em: www.uab.capes.gov.br. Acesso em 27/08/2012.

A partir dessa perspectiva, pensar em como garantir que este professor dialogue com a teoria e a prática e consiga, com discernimento, encontrar a melhor forma de atender o aluno com NEE, parece ser o grande desafio a enfrentar pelos agentes públicos na formulação das políticas de formação continuada de professores.

É fato, que na maioria dos estudos realizados por Hummel (2012), Borowsky, (2010), Triches (2010) refletiram praticamente a mesma preocupação de que ainda não se efetivou uma política de formação que contemple todas as deficiências, nos cursos de Pedagogia, bem como em outros cursos.

Compreendido dessa forma, percebe-se que há um movimento polifônico em direção, às vezes convergentes, em outras divergentes, que ecoa as mais diversas vozes (ora representadas pelos setores públicos, ora por escolas e famílias), onde se observa o professor da sala regular e da sala de recurso envolvido em meio a toda essa tessitura, procurando textualizar as múltiplas vozes com multiplicidade de informações para, muitas vezes, de forma intuitiva, elaborar um padrão factível e coerente de atendimento pedagógico ao aluno com NEE, mesmo que para tanto tenha que valer-se da pesquisa como uma estratégia de formação (ESPÍNDOLA e SOUZA, 2010).

Como se vê, há ainda espaço para que sejam repensadas as questões que permeiam as políticas de formação de professores, questionando seus conteúdos, suas bases teóricas, os conceitos e categorias presentes, uma vez que a maioria das pesquisas na área restringe-se, à análise da existência ou não de formação docente na área da Educação Especial em determinado contexto, denunciando a carência de formação.

Além disso, como afirma Borowsky (2010), Lehmkul (2011), Hummel (2012), Redig (2008) e Macedo (2010) muitos trabalhos de pesquisas, dissertações e teses, relacionados à educação especial, destinam-se exclusivamente a analisar métodos e técnicas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, focalizando sua eficácia ou trazendo relatos de experiência sem, contudo, aprofundarem-se no exame dos fundamentos teóricos que dão sustentação para formulação de uma proposta de formação continuada para professores da educação especial. Essa percepção de contexto também ajuda a descobrir as propostas e referenciais teóricos mais afinados com a prática docente voltada ao AEE.

Por outro lado, entendemos que é essencial refletir sobre a política de formação docente no segmento da Educação Especial, sem se desconsiderar o momento histórico que é ditado pela lógica do sistema capitalista, permeada por elementos que reproduzem a ordem deste sistema.

Desse modo, é razoável pensar que essa postura política possui mecanismos que tendem a legitimar o pensamento hegemônico deste sistema que insiste em tratar as deficiências e, pior, o aluno com deficiência como um sujeito incapaz, à mercê de gestos e benesses assistencialistas que o tornem mais dependente.

Assim, quando se questiona o processo formativo do professor atuante em salas de recursos multifuncionais, devemos também observar que, não raramente, as ações nessa direção estão, hoje, centradas na formação continuada feita em serviço, o que dificulta o trabalho e estudo do professor, ou ocorrendo na modalidade à distância, garantindo assim custos menores ao Estado. Estes dois formatos são, segundo Borowsky (2010) estratégias de disseminação rápida da política chamada de educação inclusiva. São mecanismos utilizados para atingir, de acordo com as análises constantes do trabalho⁴³ dessa autora, em pouco tempo, milhares de professores no país, legitimando um discurso e contribuindo para a reprodução do sistema que anuncia a educação inclusiva como um novo paradigma que irá acabar com a exclusão social.

É sabido, todavia, que essa concepção revela, de certo modo, um conceito frágil e inconsistente, já que a exclusão, de acordo com Oliveira (2004), está imbuída na lógica do capital e o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos de produção e reprodução do capital.

Evidenciou-se também nas observações dos estudos empreendidos por Borowsky (2010) que tratam da formação docente para professor com atuação em AEE em SRM, que em sua maioria os programas e/ou cursos oferecidos, quase sempre na modalidade EaD, apresentam uma perspectiva prática, fragmentada, visto que o material geralmente é dividido por deficiências, sendo composto por técnicas de trabalho, instrumentos de ensino, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos de uso no atendimento educacional especializado.

Assim sendo, a Educação Especial é compreendida como instrumental e, decorrente disso, a chamada inclusão também é entendida como algo que será alcançado a partir da utilização correta de instrumentos. O trabalho do professor, nessa perspectiva formativa, é considerado também prático, técnico e instrumental, pois dentro de suas atribuições a de confeccionar e adaptar materiais de acessibilidade e informática, chega-se a afirmar que o mesmo deve restringir o ensino expositivo e a transmissão de

⁴³ Borowsky, F. Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): *novos referenciais?* [dissertação] / Fabíola Borowsky; orientadora, Maria Helena Michels. – Florianópolis, SC, 2010. 142 p.: il.

conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática (BOROWSKY, 2010).

A esse respeito, a autora esclarece:

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais certo, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-las aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da ideia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma (BOROWSKY, 2010, P.123).

Outrossim, deve-se ressaltar ainda que as linhas estruturais tomadas para formulação desses programas de formação, continuada ou não, nem sempre apresentam uma base teórica única, mas apoia-se em diversas teorias.

Tal ecletismo parece-nos não ocorrer ao acaso. Podemos entender que quando os documentos utilizam de diversas teorias, buscam amenizar os possíveis conflitos decorrentes das apropriações deste material.

Contudo, entendemos que a proposta da educação inclusiva aqui tratada remete a uma discussão ampla, que envolve questões econômicas e históricas da sociedade que não são tratadas nos documentos, mas que são trazidas para o âmbito da escola.

Com efeito, concordamos com Prieto (2010) quando afirma que:

Ainda é preciso conjugar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer enquanto conteúdo nos programas de formação, visando a que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores e acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas à sua revelia (p. 50).

Neste contexto, refletir e discutir sobre a formação do professor, seja inicial ou continuada, nos parece ser uma ação interminável, pois são muitos os estudos e pesquisas que abordam esse tema. Contudo, ao mesmo tempo, ainda se faz necessário aprofundar e produzir mais referenciais capazes de orientar e até mesmo de fazer compreender a dinâmica do processo formativo do professor da SRM.

Lembrando que este vem normalmente de uma formação “unifuncional”, ou seja, preparado para atender um único modelo de aluno e entra no sistema “multifuncional”, onde o mesmo depara com a multiplicidade de deficiências, transtornos e NEEs.

Fica claro, portanto, que faz parte do processo formativo do professor do AEE considerar suas percepções em relação aos desafios que traz uma SRM e de que maneira ressignifica suas práticas. A partir do que foi exposto, apontamos os seguintes objetivos:

CAPÍTULO 3: MÉTODO

3.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo baseia-se nos fundamentos da Teoria histórico-cultural que, por sua vez, ancora-se no Materialismo histórico-dialético (MARX, 1844/2005). Seus pressupostos permitem a compreensão dialética da realidade a partir do desenvolvimento da sociabilidade humana, já que é apenas no contexto das relações sociais que o indivíduo pode ser entendido.

A concepção dialética pressupõe a inter-relação permanente entre homem e sociedade, na qual ambos interagem e se influenciam mutuamente. E é, segundo Konder (2005), a partir dessa relação recíproca que o homem se constitui.

Para Frigotto (1991), a dialética:

Para ser materialista histórica tem que dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (p.73).

As pesquisas de caráter crítico-dialéticas partem do dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos, buscando a participação ativa na organização social e na ação política como formação da consciência e da resistência espontânea dos sujeitos históricos nas situações de conflito. Nessas pesquisas, o homem é visto como ser social, histórico, criador da realidade social e transformador desses contextos.

A abordagem dialética está fundada numa preocupação diacrônica coerente com a visão dinâmica de realidade e de “mundo no seu próprio devir”, em construção, dos fenômenos no seu devir e na sua história. Sob essa perspectiva, a educação representa uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas e o educador/pesquisador, ser em constante transformação social em relação às diferentes abordagens. Para tanto, “(...) a Educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais”. (p. 115)

Distanciar-se da mudança ocorrida na educação, é o mesmo que não analisar o fenômeno na sua totalidade, na sua própria contradição. O educador é aquele que, ao buscar construir-se, ao mesmo tempo, constrói a história. A Educação propicia esse “devir constante” do sujeito que se constrói historicamente. É essa visão de mundo que permeia a prática educativa do educador, “(...) entendida como uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência”. (GAMBOA, 2010, p.117)

E ainda,

(...) a visão de mundo que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que o pesquisador faz durante o processo de investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político. (idem, p. 117)

Nesta perspectiva, o homem é percebido em sua totalidade, em uma relação dialética com a natureza e com os outros homens. A perspectiva dialética possibilita a análise das contradições dos fenômenos, compreendendo-os como fatos sociais concretos, sínteses de múltiplas determinações e, em especial, como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana (Meira, 2000).

A teoria histórico-cultural ressalta a natureza sócio-histórica da subjetividade humana e aponta a necessidade dos fenômenos psicológicos serem estudados enquanto mediações entre a história social e a experiência individual e concreta dos indivíduos. Nesse caso, privilegia-se a relação entre o sujeito e seu contexto social, bem como se

resgata o sentido pessoal do homem a partir da complexa rede de interações da qual faz parte.

Se, no entanto, queremos compreender o alcance dessas relações, devemos admitir que a perspectiva histórico-cultural pode nos fornecer elementos para entender a essência social do homem e sua relação diferenciada com a natureza, na qual homem e objeto se transformam mutuamente. A ênfase dada ao desenvolvimento histórico do psiquismo e o reconhecimento de que o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores a partir de sua interação com o mundo, mediatizada por instrumentos por ele criados, reafirma a diferenciação existente entre o comportamento animal e as funções especificamente humanas (VIGOTSKY, 1994).

Os referenciais da teoria histórico-cultural, por sua vez, apoiam-se numa ampla compreensão da cultura e valorizam o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva, por meio da linguagem e de um sistema de signos, que atuam como mediador no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A partir do exposto, destacamos o conceito de sentido e significado presente na obra de Vigotsky (1934/2001). Este autor destaca que a relação entre pensamento e linguagem é o ponto central para se estudar a consciência humana. Ao analisar a constituição mútua entre pensamento e linguagem afirma que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (p. 409).

Neste sentido, a palavra precisa ser entendida no contexto de sua ocorrência, apresentando, portanto, um caráter polissêmico com possibilidades ilimitadas (GOÉS; CRUZ, 2006). Aliada à dependência do contexto, “o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade” (VIGOTSKY, 1994, p. 333).

Sob esta ótica, a noção de sentido é vista como apresentando um caráter mais singular, complexo e flexível e a noção de significado, por outro lado, apresentaria uma dimensão mais estável, sendo ambas construídas a partir das interações humanas. O sentido seria assim compreendido como:

a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças a ela [palavra]. Portanto, o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferente. O significado é *apenas uma dessas zonas do sentido*, a mais estável, coerente e precisa. (VIGOTSKY, 1993, p. 333).

Embora apontem algumas lacunas e ambiguidades dos conceitos de sentido e significado ao longo da obra desse autor, Goés e Cruz (2006) consideram que a relação entre significado e sentido é construída nas práticas sociais por meio da articulação dialética de forças que constituem a significação da palavra, sendo foco de estudo indispensável no entendimento dos processos humanos.

O conceito de sentido, atrelado ao contexto sócio-histórico, nos ajudará a compreender como as participantes do estudo percebem sua atuação, as possibilidades e os desafios evidenciados na sua prática profissional.

O estudo também abrange dimensões da pesquisa-ação. A pesquisa-ação possibilita a inserção/intervenção do pesquisador no lugar a ser pesquisado, favorecendo um envolvimento ativo entre pesquisador e participante. Além disso, focaliza as relações sociais e as mudanças existentes na dinâmica investigada (THIOLLENT, 2008).

Thiollent (2008) afirma que a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa que agrega várias técnicas da pesquisa social, com as quais é estabelecida uma estrutura coletiva e participativa. Esta escolha se justifica tendo em vista que a presente pesquisa foi desenvolvida concomitantemente ao trabalho de formação continuada realizada pela pesquisadora junto às educadoras da rede municipal, do qual as participantes estavam integradas.

A partir dessas considerações, apresentamos o local e contexto onde foi realizada a pesquisa, bem como a descrição dos participantes e dos procedimentos utilizados nesta investigação.

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA

O presente estudo foi realizado junto à rede de ensino do município de Sorocaba, mais precisamente a partir da observação do trabalho desenvolvido em quatro Salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Referência em Educação-Dom José Lambertti.⁴⁴

⁴⁴ A caracterização do Centro de Referência em Educação – Dom José Lambertti, já foi citada no capítulo 1.

3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS⁴⁵:

Escola A: Localizada na zona norte de Sorocaba, atende alunos do ensino infantil, fundamental I e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), com aproximadamente 570 alunos.

Foi contemplada com uma sala de recurso multifuncional em 2010, fazendo parte das dez primeiras salas do município. Atende, em período integral, cerca de 570 alunos, 10 da própria escola e 8 das escolas municipais da região.

A SRM possui o padrão de medida normal, localizada próxima à entrada da escola, em frente ao pátio, com acesso aos sanitários (adaptados) e ao refeitório. Esta escola providenciou as adaptações arquitetônicas quanto à acessibilidade nos sanitários, na entrada da escola e na sala de recurso. Completou os equipamentos da sala por meio da verba de acessibilidade, adquirindo materiais e mobiliários adaptados. A equipe gestora (diretora e vice-diretora) em 2011 foi removida para outra unidade, permanecendo o orientador pedagógico. A professora da SRM é efetiva da rede municipal e pertence ao quadro de professores desta escola.

Escola B: Localizada na zona norte de Sorocaba no Jardim São Guilherme, atende o ensino, fundamental I e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), com aproximadamente 630 alunos.

Foi contemplada com uma sala de recurso multifuncional em 2010, fazendo parte das dez primeiras salas do município. Atende, em período integral, cerca de alunos, 15 da própria escola e 9 das escolas municipais da região. No início do seu funcionamento, a SRM era localizada no final do corredor no segundo prédio da escola, longe da entrada dos alunos.

Hoje, após muito empenho e dedicação da equipe gestora na aplicação da verba de acessibilidade, a SRM se encontra no pátio principal, perto da entrada e dos sanitários adaptados. Transformaram a sala de material esportivo em SRM. A estrutura arquitetônica foi totalmente planejada e modificada, a sala ganhou dois ambientes com portas e janelas a prova de ruídos, garantindo desta forma um atendimento acústico de qualidade.

A equipe gestora também não é a mesma desde a implantação da sala, permanecendo apenas a diretora. A professora da SRM é efetiva da rede e pertence ao quadro de professores da escola.

⁴⁵ As escolas A, B C e D estão relacionadas às professoras citadas no quadro abaixo. Os dados foram fornecidos pela Divisão de Educação Especial, SEDU/CRE.

Escola C: Localizada no centro da cidade, é uma das primeiras escolas municipais e a mais tradicional de Sorocaba. Atende o ensino, fundamental I e II, EJA (Ensino de Jovens e Adultos) e ensino médio, com aproximadamente 1299 alunos.

Possui uma SRM, desde 2011, compondo o segundo grupo das escolas contempladas e uma classe hospitalar. O atendimento ocorre em período integral, com o número de 9 alunos, da própria escola e 3 das escolas municipais da região.

A sala está localizada em um espaço com metragem confortável, porém pequena. Fica distante do pátio, do sanitário adaptado e seu acesso é pela entrada lateral da escola. Por ser uma escola antiga, seu padrão arquitetônico foge das normas de acessibilidade, contudo há um empenho significativo da equipe gestora em providenciar recursos que possam facilitar o acesso dos alunos às outras dependências da escola. A professora é efetiva da rede, porém sua sede é em outra escola, o que significa que o risco de “perder” a sala é maior.

Escola D: Localizada na zona norte de Sorocaba, Jardim Santo André, atende o ensino, fundamental I e EJA (Ensino de Jovens e Adultos), com aproximadamente 500 alunos.

Possui uma SRM, desde 2010, fazendo parte das dez primeiras salas do município. Seu atendimento ocorre em período integral, com o número de 8 alunos, da própria escola e 8 das escolas municipais da região. No início do atendimento a SRM estava localizada no segundo piso da escola com uma distância significativa da entrada dos alunos.

A equipe gestora, preocupada com a acessibilidade da sala, providenciou a transferência da SRM para o piso principal da escola, em um espaço amplo, próximo a entrada principal dos alunos, ao banheiro adaptado e com acesso ao pátio. Hoje a SRM possui além dos materiais fornecidos pelo MEC, mobiliário e matérias adaptados adquiridos pela própria escola. A professora é efetiva da rede e pertence ao quadro dos professores da escola.

Vale ressaltar que as professoras das SRMs, 1, 2 e 4 receberão todo material pedagógico, adaptado e mobiliário do programa do MEC, porém a sala 4, como todas as outras implantadas a partir de 2011, além de receberem uma verba menor, não receberam todos os materiais.

3.2.2. PARTICIPANTES

O grupo de participantes foi constituído por um grupo de quatro professoras PEBI, concursadas e efetivas da rede municipal de Sorocaba que atuam em período integral nas SRMs. Com objetivo de esclarecê-las sobre os propósitos do trabalho, houve uma apresentação da pesquisa ao grupo composto por 29 professoras das SRMs, mas tendo em vista que este estudo adotaria uma metodologia qualitativa, optou-se por convidar quatro participantes.

Os critérios dessa escolha foram os seguintes: duas professoras com formação em pedagogia e, necessariamente, com habilitação específica na área das deficiências e duas com Pedagogia e com formação em AEE.

3.3 PERCURSOS DA PESQUISA

3.3.1. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O projeto não foi enviado ao Comitê de ética em Pesquisa em seres humanos, por não ser um processo obrigatório na área educacional. Todavia, nesta pesquisa seguimos às orientações contidas na Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996) quanto aos procedimentos éticos especificamente no uso do termo de consentimento livre e esclarecido, no qual são apresentados os objetivos e as normas éticas da pesquisa, referentes a não identificação dos mesmos e à condição de participação voluntária, a qual se baseia na liberdade dos sujeitos em optar pela participação ou não no estudo.

No início do ano de 2012, foi entregue à gestora do Centro de Referência em Educação -“Dom José Lambert” o pedido e a justificativa, do estudo a ser realizado, bem como a grade curricular do curso do mestrado e os horários das aulas. O documento foi encaminhado à secretária da educação pela gestora do Centro de Referência, que após avaliação, aprovou a realização deste trabalho.

3.3.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A investigação se desenvolveu em dois momentos: no primeiro momento foi feita a apresentação da pesquisa ao grupo e o convite às professoras para a participação. O segundo momento envolveu a realização das visitas as SRMs e das entrevistas.

- Descrição do 1º Momento: Apresentação da proposta de pesquisa ao grupo de professoras das SRMs

A apresentação ocorreu após o término de uma das reuniões quinzenais, no Centro de Referência, no início do segundo semestre de 2012, onde foi feita exposição detalhada da proposta da pesquisa e a justificativa do critério de escolha (professoras com habilitação específica na formação inicial e professoras com formação continuada em AEE).

No início da reunião, percebemos que a maioria não havia compreendido como seria a participação das professoras, e como poderiam colaborar, mas no final da reunião quatro professoras manifestaram a vontade em participar.

Sendo assim, após a definição das professoras foram agendadas as visitas às SRMs para registrar as primeiras impressões da pesquisadora no diário de campo sobre a prática e dinâmica das professoras em suas salas.

No final de 2012, houve o primeiro encontro individual com as participantes para a apresentação do projeto de pesquisa e entrega do termo de consentimento. Isto ocorreu nas escolas das professoras e no CRE.

Por ocasião da realização das entrevistas, as participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), concordando e autorizando a utilização das suas respostas gravadas em gravador MP3, bem como tomaram conhecimento de sua desistência a qualquer momento da pesquisa, podendo ser cancelado o consentimento.

-Descrição do 2º Momento: Coleta de dados

Esta fase teve a intenção de conhecer e acompanhar o trabalho das professoras com o olhar direcionado, considerando os objetivos propostos pela pesquisa. Neste momento foram usadas três estratégias metodológicas: diários de campo, entrevistas semi-dirigidas e consulta/análise documental.

➤ Diários de campo

O diário de campo é uma técnica utilizada comumente na pesquisa etnográfica e consiste no relato escrito pelo pesquisador de suas observações, experiências e pensamentos durante o processo de investigação qualitativa.

As notas de campo podem originar um diário pessoal do investigador que o ajudam acompanhar o desenvolvimento da pesquisa, visualizar os efeitos das informações tanto no plano de investigação como para si próprio (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Vale ressaltar que a grande utilidade do diário de campo no decorrer da investigação, é a reflexão que o mesmo provoca diante dos fatos delineando melhor as questões iniciais (ZABALOZA, 1994).

Foram produzidos 10 (dez) diários de campo que registraram as ações das professoras nos atendimentos dos alunos com NEE, as conversas e depoimentos durante as reuniões quinzenais do grupo das professoras das SRMs no CRE, relatos de atividades e atendimentos, as dificuldades e potencialidades de suas práticas pedagógicas, e as percepções em relação às formações promovidas pela SEDU/CRE.

➤ Entrevistas semi-dirigidas

Nesse estudo realizamos a entrevista semi-estruturada, que se desenvolve a partir de um roteiro básico, contudo, não existindo uma forma rígida de aplicação, o que permite ao investigador fazer adaptações de acordo com o relato do participante (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Foram realizadas entrevistas individuais no espaço de atendimento especializado no Centro de Referência em Educação, com duração em média de 60 minutos, cuja finalidade foi obter as seguintes informações sobre: *a formação das professoras das SRMs; a percepção das professoras em relação ao trabalho na sala de recurso multifuncional; as dificuldades e potencialidades que encontram em sua prática educativa; como lidam com essas dificuldades; como se sentem diante das dificuldades encontradas na sua prática profissional; contribuições que a formação inicial trouxe para suas práticas nas salas de recursos multifuncionais; contribuição que a formação em serviço, oferecido pelo município, trouxe para o trabalho nas SRMs; bem como as necessidades a serem apontadas e suas considerações em relação a formação oferecida pela Secretaria de Educação/ CRE.*

É bom lembrar que durante as entrevistas, houve momentos em que outras perguntas foram feitas pela pesquisadora, com a finalidade de esclarecer e aprofundar determinada informação que julgava relevante. Além disso, as participantes tiveram a

liberdade de acrescentar em suas colocações, fatos que julgassem pertinentes às questões propostas.

Nas entrevistas, conforme aponta Caiado (2003):

(...) que o entrevistador deva suscitar no entrevistado o diálogo livre, narrando todas as etapas de sua vida, se assim julgar pertinente, permitindo que conduza o rumo das lembranças, mesmo que esta, à primeira vista, possam parecer emaranhadas e contraditórias (p.10).

Para realização dessas entrevistas, utilizou-se dos seguintes materiais:

- Termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 1);
- Questionário de caracterização das participantes (Anexo 2);
- Roteiro de questões para as entrevistas (Anexo 3);
- Gravador MP3 para o registro das entrevistas individuais.

➤ Consulta/análise documental

Com a finalidade de obter informações que subsidiasse a pesquisa, bem como, pudesse direcionar as entrevistas e complementar o diário de campo, foi realizada uma consulta em alguns documentos do CRE.

A análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de interesse do pesquisador. Pode ser uma técnica valiosa para abordagem de dados qualitativos, visto que pode complementar informações obtidas por outras técnicas. (LÜDCKE E ANDRÉ, 1996)

Sendo assim, os documentos consultados foram:

- Projeto das Salas de Recursos Multifuncionais de Sorocaba (CRE, 2010 e 2011);
- Planilha dos atendimentos das SRM (CRE, 2012 e 2013);
- Plano de Gestão do CRE (CRE, 2012).

3.4. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

De posse das informações contidas nos diários de campo e nas transcrições

das entrevistas, iniciamos um processo de leitura detalhada desses materiais, a fim de organizarmos as informações e levantarmos os eixos referentes aos objetivos do estudo. Assim, foram estruturados quatro eixos que nortearão a apresentação e a discussão dos resultados. O primeiro se refere **ao perfil das professoras do AEE quanto a sua formação inicial**. O segundo eixo abrange os **desafios e possibilidades da atuação docente na SRM**. O terceiro eixo trata da articulação **entre o sentido do trabalho especializado e as práticas docentes**. O quarto e último eixo aborda a **percepção sobre a formação continuada em cursos de extensão e das formações promovidas pelo CRE**.

Cabe destacar que foi realizada a análise de conteúdo dos materiais produzidos (transcrição das entrevistas e diários de campo). Segundo Tezzari (2002):

Como esforço de interpretação, esta metodologia de análise oscila entre dois polos: o de rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade, colocando o investigador na paciente tarefa de “desocultar”. Na medida em que funcionam como técnica de ruptura diante da intuição aleatória e fácil, os processos de análise de conteúdo demandam a observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reação interpretativa (p.98).

Neste momento da pesquisa, focalizamos o relato das participantes com propósito de aprofundar na análise e trazer dos conteúdos das falas, as impressões e percepções em relação aos eixos temáticos mencionados. É importante destacar que se considerou, também, na análise dos dados o contexto histórico que as professoras das SRM estavam passando, até mesmo para melhor compreender as colocações em suas falas em relação aos eixos. Isso feito de acordo com a perspectiva dialética previamente citada.

Desta forma, a análise de cada eixo foi sendo construída, levantando os elementos mais significativos nas falas das participantes. Esta coleta de dados, segundo Zago (2003), ganha sentido quando articulada à problemática de estudo.

Para melhor visualizar o processo de análise a partir dos eixos descritos, apresentamos o quadro com a síntese dos procedimentos.

QUADRO 1: Síntese dos procedimentos de análise

EIXO TEMÁTICO	ANÁLISE	CONTEÚDOS
1) Perfil das professoras do AEE, quanto a sua formação inicial.	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas	As contribuições que a formação inicial traz na prática docente
2) Desafios e possibilidades da atuação docente na SEM	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas Leitura do diário de campo das visitas às escolas e nas reuniões do grupo no CRE	Dificuldades, desafios, diante da perspectiva pedagógica/ prática do AEE na sala de recurso multifuncional
3) Articulação entre o sentido do trabalho especializado e as práticas docentes	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas Leitura do diário de campo das visitas às escolas e nas reuniões do grupo no CRE	A forma de organizar as práticas diante da especificidade de cada aluno do AEE
4) Percepções sobre a formação continuada em serviço promovidas pelo CRE.	Leitura detalhada das transcrições das entrevistas. Leitura do diário de campo das visitas às escolas e nas reuniões do grupo no CRE	A validação das formações continuada quanto a articulação entre a teoria e a prática

No próximo capítulo destacamos as informações obtidas e a discussão dos dados a partir da literatura consultada.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. PERFIL DAS PROFESSORAS DA SRM QUANTO A SUA FORMAÇÃO INICIAL

No que concerne à formação inicial, duas professoras tinham formação específica e duas não apresentavam tal formação. O tempo de trabalho no magistério variou entre 13 a 18 anos, e de 1 a 3 anos para a atuação com alunos com necessidades especiais.

Um aspecto importante a ser mencionado é que três professoras entrevistadas participaram do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado oferecido pela secretaria de educação especial do MEC e integrantes do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, pela UFC com aulas presenciais no município polo de Campinas.

Para identificar as professoras foram dados nomes fictícios, de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 2: Configuração do grupo de professoras do AEE

NOME	FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE AEE	UNIDADE ESCOLAR
Alice (P1)	Pedagogia/ AEE	15 anos	3 anos	A
Beatriz (P2)	Letras/Pedagogia/AEE	13 anos	3 anos	B
Cintia (P3)	Pedagogia com Habilitação em Deficiência Intelectual	13 anos	1 ano	C
Dulce (P4)	Pedagogia com Habilitação em Deficiência Auditiva/AEE	18 anos	3anos	D

Outra informação relevante é que das quatro professoras escolhidas para pesquisa, três estão lotadas nas SRM em suas escolas de origem, três possuem um membro da família com NEE e apenas uma já tinha experiência em educação especial.

Professora Alice

Ao abordar a sua formação, a professora Alice (P1) destacou:

Lembro-me o quanto estava nervosa, pois tudo era novo, ninguém tinha ouvido falar em AEE. Eu disse naquele dia que achava que poderia trabalhar com crianças com deficientes, porque já tinha experiência, pois cuidava da minha irmã que é deficiente física. Mal sabia que ter essa experiência era bom, mas que só isto não bastava.

Embora naquele momento, Alice tenha apontado sua ansiedade perante a sua nova atuação na SRM, deixou claro em sua fala, durante a entrevista, o quanto essa experiência modificou sua postura como professora.

Trabalhei por 13 anos no ensino regular, isso me deu suporte, mas não conseguia ajudar as crianças com dificuldade e deficiência, penso que trabalhar na SRM, me fez buscar mais conhecimentos e hoje percebo que isso me fortaleceu. Não sou a mesma professora que era quando estava no ensino regular, aprendi estudar e pesquisar mais. (P1)

A professora Alice, é formada em pedagogia, trabalhou como estagiária na rede estadual em 1995 e em 1995 foi trabalhar como eventual. Em 2001, se efetivou por meio de concurso público na rede municipal. Sua experiência começou com alunos das primeiras séries e com alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo seu relato foi nesta fase que despertou seu olhar à inclusão.

Trabalhei no Alfa Vida,⁴⁶ achei que foi uma experiência muito rica, porque até então nunca havia trabalhado com adultos. Ficava bastante incomodada porque havia muitos jovens na minha sala. Eu me perguntava por que estariam lá se ainda poderiam estar no ensino regular? Com o passar do tempo percebi que esses

⁴⁶ Nomenclatura utilizada pela Secretaria da Educação a modalidade de educação de jovens e adultos.

jovens, eram considerados incapazes durante as primeiras séries do fundamental e por esta e por outras razões acabavam por desistir da escola e só voltavam a estudar, porque queriam encontrar um emprego. Começou aí minha vontade em ajudar aqueles que de um jeito ou de outro eram considerados “excluídos”. (P1)

A professora Alice sempre recebeu muito apoio dos colegas e da equipe gestora da unidade escolar. Participava das reuniões, promovia apresentações com temas sobre deficiência e procura apresentar em HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo).

Professora Beatriz

É importante ressaltar que as professoras Alice (P1), Beatriz (P2) e Dulce (P4), fizeram parte do primeiro grupo das SRMs implantadas em 2010. Sendo assim, as impressões sobre as salas de recursos, se assemelham como se destacam em suas falas abaixo.

Minha formação é letras e fiquei preocupada em iniciar um trabalho na educação especial considerando apenas minha experiência no ensino regular e no infantil, mas mesmo assim aceitei o desafio. Tenho um irmão com deficiência e sei que perdeu muitas oportunidades porque não encontrou professores que o aceitassem. Isso também me incentivou a cursar pedagogia, hoje estou terminando. (P2)

A professora Beatriz, enfatiza que sua formação inicial e a experiência que adquiriu nas primeiras séries do fundamental e na educação infantil, foram fundamentais para sua atuação na SRM. Segundo ela, isso fez com que direcionasse seu trabalho, sabia como as professoras reagiriam diante do aluno com deficiência, pois se colocava no lugar delas.

Se fosse eu que estivesse recebendo este aluno, como faria? Eu trabalhava com a quarta série e educação infantil, eu tinha os dois lados e sabia o que a criança precisava o que era importante. Sempre conseguia trazer para SRM a experiência do ensino regular. Eu tentava colocar em prática aquilo que era da minha sala regular, né? (P2)

Beatriz trabalhava nesta escola há muito tempo e, por esta razão, já conhece a maioria dos alunos. Afirma que isso facilitou seu trabalho, pois sabia situar o problema do aluno, por conhecê-lo. Evidencia manter um vínculo positivo com os colegas e isto, parece que lhe dá segurança em intervir e orientar os professores quanto aos recursos a serem trabalhados com os alunos com NEE.

Professora Cíntia

A professora Cíntia vem de outra realidade, sua formação inicial foi em pedagogia com habilitação em deficiência intelectual. Ela está há quatro anos em Sorocaba. Sua experiência inicial na educação foi influenciada por aspectos familiares.

Trabalhei 11 anos, numa empresa de alimentos e fui me interessar pela educação quando minha filha começou apresentar dificuldade na escola. Senti na pele a frieza com que classificaram minha filha “com problema”. Em casa todos gostam de estudar e o que minha filha tinha, com certeza não era falta de estímulo. Conversando com meu marido resolvi estudar pedagogia para poder orientar melhor minha filha. Foi quando me interessei pela educação especial e resolvi optar pela habilitação em deficiência Intelectual. Quando vim para Sorocaba e soube das salas de recursos multifuncionais, logo me interessei em participar deste grupo. Sabia que seria um novo desafio, pois iria trabalhar com mais de uma deficiência. No começo fiquei assustada com medo de pegar alunos com deficiência visual, mas percebi que se viesse iria pedir socorro para as colegas que sabiam braile. Esse é o grande lance da educação especial, você não para de pesquisar e correr atrás de novos conhecimentos.

Professora Dulce

Relata que a prática a motivou a buscar materiais que pudessem subsidiar seu trabalho, o que pode ser evidenciado no seguinte trecho:

Minha formação é pedagogia com habilitação em Deficiente da áudio – comunicação. Confesso que quando estava no ensino regular nunca havia trabalhado com uma criança deficiente auditiva. O que a gente aprende na faculdade não dá pra ir aplicando imediatamente na escola. Existem técnicas que só mesmo quando a gente pega o aluno é que vamos correr atrás. No começo da sala de recurso é assustador porque você trabalha por deficiência, isso demanda uma imensidão de recursos a serem trabalhados.

O que podemos destacar a partir das falas das professoras é que tanto a inclusão como as salas de recursos multifuncionais, são temas poucos explorados pelas formações acadêmicas e que o professor vai em busca da ampliação do seu conhecimento quando depara com situações desafiadoras.

Evidencia-se na fala das participantes que o sentimento de ansiedade e angústia em estar diante de algo “novo” foi unânime. Todas as professoras viveram a experiência de enfrentar o desconhecido, pois mesmo as que em suas formações iniciais abordassem o tema inclusão, passariam pela situação de atender diversas deficiências. Este mesmo fenômeno pode ser visto com as professoras regulares que ao receberem seus alunos com deficiência também se sente angustiados por não saberem como trabalhar com ele

Segundo Caiado, Martinz e Antônio (2009), além do professor do ensino regular não terem recebido em sua formação inicial subsídios sobre educação especial, ele também enfrenta a falta de alinhamento entre as propostas pedagógicas da escola com as práticas educacionais voltadas a diversidade.

Sobre a formação do professor, Plesch (2008) afirma que, para efetivar a implementação das políticas de inclusão, é preciso promover, com urgência, a formação (inicial ou continuada) a todos os professores, tanto do ensino regular como também das salas de recursos multifuncionais. Essa formação deverá, segundo Redig (2010), Hummel (2012), Macedo (2010), Borowsky (2010) e Mendes (2012), estar articulada com a prática, pois em muitos casos não basta ter apenas a teoria.

Outro destaque, na fala das três professoras, Alice, Cíntia e Beatriz, foi o fato da presença de uma pessoa com deficiência na família ter impulsionado o desejo de trabalhar pela educação especial. Neste sentido, segundo Fávero e Tonieto (2010):

Qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida e que, da mesma forma que a formação profissional influencia a história de vida da pessoa, essa portabilidade interfere na construção do profissional (p.27).

É interessante verificar que as professoras acreditam que a formação inicial não garante o domínio do conhecimento especializado para o AEE, é preciso segundo as mesmas, buscar estudos e leituras que complementem a prática. Enfatizaram também, a

importância de levar à educação especial a experiência adquirida no ensino regular.

Macedo (2010), ao abordar a formação de professores para educação inclusiva nos cursos de pedagogia nas universidades públicas paulistas, salienta que:

Assim sendo, quer pela falta de tempo ou de adequação na apresentação dos conteúdos aos futuros professores, quer pela carência de alguns conhecimentos específicos apresentados por estes, o processo de ensino aprendizagem no âmbito da prática docente pode ser seriamente comprometido. No que se refere aos conhecimentos que esses professores possuem sobre educação especial numa perspectiva de educação inclusiva esse comprometimento pode ser ainda maior. (p. 30)

Deste modo, os relatos das professoras nos ajudaram a compreender algumas influências de sua história de vida e da sua formação inicial para a prática nas SRMs.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS NA SRM

Um dos desafios mais destacados pelas professoras do AEE é o de receber um aluno na SRM que apresente uma deficiência que não seja bem conhecida, especificamente no que tange às práticas pedagógicas específicas, e assim mesmo ter que iniciar o processo de atendimento. Um exemplo disto é o relato da professora Alice:

Fazer o curso do AEE, pelo MEC, foi muito bom, mas eu não sabia se aquilo que aprendi era realmente útil, na prática. Por exemplo, na disciplina que tratava sobre deficiência visual, dizia-se que eu tinha que usar o braile, só que quando me vi com uma aluna deficiência visual eu nem sabia manipular uma reglete. No meu desespero fui atrás de um amigo que era cego, para aprender a usar a reglete. Em relação a LIBRAS também tivemos uma curta formação, porém insuficiente para dar conta de todas as necessidades comunicativas com meus alunos deficientes auditivos. A troca de experiências entre os membros do nosso grupo das salas de recursos foi o que me ajudou. A experiência de outras colegas têm sido de grande ajuda. (P1)

Este sem dúvida parece ser o grande impasse das salas de recursos

multifuncionais, pois o professor do AEE não possui uma formação que lhe garanta o domínio técnico pedagógico de todas as deficiências. Podemos observar, que, apesar das professoras terem recebido a formação EaD, pelo programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, o curso AEE, não foi suficiente, segundo as falas das professoras, para que fossem capazes de enfrentar os desafios de atender e promover recursos para todas as deficiências. É o que pode ser observado no trecho a seguir:

(...) de início, quando começamos o atendimento na sala de recurso, tentávamos colocar em prática o que havíamos aprendido no curso do AEE, oferecido pelo MEC. Porém, este era o grande desafio, pois, na teoria os casos eram hipotéticos e os alunos e as dificuldades também. Mas, de repente você tinha que colocar tudo em prática de maneira real, para o aluno real com dificuldades reais. E aí? Buscar a onde, o que buscar? Todo mundo novo, em um programa novo, começando sem referências e experiência. Mas a criança não espera você capacitar-se, nem é justo que ela espere o que fazer? Mesmo que as leituras sobre inclusão digam que devemos tratar todas as crianças iguais, existe deficiência que requer técnica e habilidade, este é o nosso grande desafio, nos capacitar em ritmo acelerado. Difícil, não é mesmo? (P2).

Considerando que a professora Cíntia, apresenta uma formação com especialização por deficiência e que sua experiência foi em outro município, é interessante o seu relato, pois nos mostra outra visão de formação e destaca as dificuldades de atender a diversidade de necessidades especiais apresentadas pelos alunos.

Quando eu trabalhava em outra cidade, a minha sala de recurso era por deficiência, no meu caso, deficiência intelectual, mas nós recebíamos formação periódica, com palestras de pessoas renomadas na área da educação especial, não precisávamos ficar pedindo para a diretora para fazermos um curso, eles já ofereciam. Mas quando vim pra Sorocaba e iniciei na sala de recurso multifuncional, fiquei apavorada: Meu Deus e se vier um aluno surdo na minha sala, ou cego, eu não vou saber o que fazer! Aí eu percebi que mesmo com as formações que eu tive, com pessoas respeitadas na educação especial, é na hora da prática que o “bicho pega”. A não vou te dizer que assistir palestras não é bom, imagina, sempre é positivo, mesmo porque são pessoas que estudam e

pesquisam sobre os temas da inclusão, mas ainda falta uma formação mais próxima a nossa realidade da sala de recurso multifuncional. A gente sabe que tudo é novo, mas não dá pra perder muito tempo, porque as crianças estão chegando e cada dia chega mais. A nossa dificuldade maior é por serem muitas técnicas e uma imensidão de recursos que precisamos dominar para poder valer a inclusão dos meninos. (P3)

No que tange às dificuldades encontradas, a professora Dulce ressalta que a prática é fundamental no atendimento cotidiano na SRM e vê como potencialidades o uso de materiais ou estratégias semelhantes para as diferentes deficiências ou necessidades especiais.

No começo da SRM, é difícil porque você pensa em cada deficiência. A dificuldade maior é mais na questão de ter que lidar com diversas deficiências, técnicas variadas e uma enorme variedade de recursos a serem trabalhados. Para não me apavorar e conseguir trabalhar e obter resultados positivos foi preciso mudar o foco da deficiência para o desenvolvimento global da criança, respeitando suas limitações e possibilidades. Pareceu-me o meio mais tranquilo de trabalhar, pelo menos até eu conseguir dominar algumas técnicas. Uma coisa percebi, o que é bom para um, pode ser bom para outros. Então alguns recursos que elaborei, por exemplo, para o deficiente auditivo, pude usar para a criança autista.

Neste tópico, o que emerge nesses discursos são as angústias das professoras em relação às dificuldades existentes na atuação para o atendimento das várias deficiências, mas, por outro lado, é visível a busca por informações e pela construção de novas formas ou estratégias de como trabalhar com os alunos com necessidades especiais.

Frente a essas colocações, entendemos que há uma percepção crítica das professoras sobre as falhas na formação. Para as participantes, nem as formações iniciais, nem as formações EaD promovidas pelo MEC, conseguiram preparar o professor do AEE para atender a diversidade de sua clientela. Assim, há de se repensar e discutir sobre o “aligeiramento e a mercantilização da formação de professor” (CAIADO, 2009, p. 631).

Cabe-nos ressaltar que segundo Hummel (2012), Borowsky (2010) e Triche

(2010), ainda não se efetivou uma política de formação para os cursos de pedagogia que englobem não apenas o tema de inclusão, mas também o das deficiências. Concorre, conforme aponta Borowsky (2010) a esta situação as formações EaD do AEE, que de maneira geral, são apresentadas de forma fragmentada, com exemplos geralmente fictícios, longe da realidade vivida nas SRMs.

Esta dimensão esteve também presente na fala das professoras durante as reuniões quinzenais no CRE, e foram com certeza motivo de reflexões sobre quais as melhores maneiras ou possibilidades de promover uma formação que se aproximem da realidade e das necessidades verificadas na rede municipal de ensino.

4.3 ARTICULAÇÕES ENTRE O SENTIDO DO TRABALHO ESPECIALIZADO E A PRÁTICA DOCENTE

Nesta parte, utilizamos também as informações contidas nos diários de campo para a apresentação das informações. Por meio de algumas visitas às SRMs pudemos conhecer algumas ações das professoras junto aos alunos deficientes e como elas ressignificam a teoria nas intervenções realizadas nesse contexto.

A primeira visita foi na sala da Alice, que nos recebeu com alegria, porém como certa tensão, pois sabia que estaríamos observando seu atendimento.

Após esclarecer o objetivo da visita, a professora demonstrou estar mais tranquila. O atendimento foi com um aluno cujo diagnóstico era autismo clássico, que havia iniciado naquela semana e se encontrava em período de adaptação. Durante o atendimento, notou-se que a professora estava utilizando um recurso que foi dado no período de formação do CRE. Percebeu-se que em alguns momentos a professora demonstrou ansiedade em querer que seu aluno retornasse as intervenções que ela havia aplicado. O fato de a criança pouco interagir com a professora era um aspecto que a deixava angustiada. Passado o horário de atendimento, nos reunimos na sala do AEE e conversamos sobre as estratégias utilizadas e as percepções da professora diante deste atendimento.

É muito difícil, principalmente com crianças autistas, porque por mais que a gente estude, é no dia a dia que a gente aprende a lidar, mas ainda acho que tenho que

saber mais, pelo menos conversar com alguém com mais experiência no assunto. Eu sou ansiosa e acabo querendo o resultado mais rápido, mas já aprendi porque na educação especial tudo tem que ser com muita calma. (P1)

Apesar da ansiedade aparente, a professora procurou institivamente criar um vínculo com seu aluno, e disse ter agido assim, porque é a forma de agir com qualquer criança que entre pela primeira vez em sua sala. Segundo Alice, mesmo que haja encontros quinzenais no CRE, na sala e principalmente nestas horas de conflito entre a prática e a teoria, ela se sente sozinha, pois na escola a única “especialista” é ela, não podendo contar com as pessoas da escola.

No caso da professora Beatriz, percebeu-se que a formação fez toda a diferença na hora de aplicar um recurso a uma criança com deficiência física, pois sem esse domínio o material não poderia ser utilizado, o que certamente prejudicaria o rendimento escolar do aluno. (P2)

Sabe, quando veio à verba na escola a diretora pediu que eu pesquisasse sobre alguns materiais. Eu já tinha conhecimento de uma cadeira ergonômica, onde em uma formação no CRE soube como utilizá-la. Consegui que a escola comprasse para os nossos alunos. Talvez se eu não tivesse passado por esta formação não saberia mexer nesta mesa e com certeza não faria essa indicação de compra. Aí a gente percebe o quanto é importante termos formação específica. É um mundo de ferramentas de acessibilidade que, se ficarmos parados no tempo da sala de aula, não daremos oportunidades aos nossos alunos em verdadeiramente serem incluídos.

Em uma das visitas na sala da professora Beatriz, pude observar o quanto avançou em relação aos domínios dos materiais da sala de recurso multifuncional. Neste dia ela estava trabalhando com seu aluno cadeirante e, com muita destreza, colocou a criança na cadeira e passou a utilizar todos os recursos que a mesma proporcionava. Percebi que conforme trabalhava com seu aluno, ia descobrindo maneiras novas de manipular a cadeira.

Quanto à professora Cíntia percebemos um movimento de busca de informações e de interação com outros colegas. Esta professora iniciou um trabalho com uma criança com paralisia cerebral que utilizava a comunicação alternativa. Durante os

atendimentos, a professora Cíntia foi percebendo que a criança avançava, porém ela estava preocupada, pois o trabalho com a comunicação alternativa só ocorria na SRM.,

Pensando em como poderia ajudar a criança, relatou que conversou com a professora da sala regular e propôs que ela frequentasse sua sala por um período, para juntas trabalharem com o aluno. Em uma das reuniões no CRE, ela relatou ao grupo.

Gente foi incrível frequentar a sala do meu aluno! Consegui perceber muitas coisas que no atendimento individual não conseguia ver, por exemplo, como ele comunicava com os coleguinhas. Olha, foi tão empolgante porque as outras crianças da sala que antes não chegavam perto do M., passaram a se preocupar com ele. A mãe está super feliz. É muito interessante perceber que mesmo a gente dominando algumas técnicas, se não fizermos parceria com a professora da classe do aluno, de nada adianta nosso esforço. Também é legal porque a gente troca com a colega e não nos sentimos sozinho com o problema da criança. (P3)

O relato da professora Cíntia evidencia que o trabalho nas SRMs pode se tornar solitário, principalmente quando o volume de atendimento é grande, não deixando muito espaço para professora em participar de espaços e momentos com os colegas da escola.

Interessante perceber que a espontaneidade da professora Cíntia em propor a dinâmica com a colega da sala regular disparou outros sentimentos que impulsionaram a busca por mais informações sobre a técnica da comunicação alternativa. Essa experiência da professora Cíntia se assemelha com o relato da professora Dulce, onde se observa movimentos de ressignificação da prática profissional.

A professora Dulce relatou que, depois de buscar as técnicas e os recursos para trabalhar com sua aluna cega, sentiu que havia nela uma necessidade de “ir além” da SRM. Assim, relatou, em um dos encontros no CRE, que tinha muita vontade de propor a professora de educação física alguma atividade que pudesse incluir sua aluna. Conversando e trocando informações com as colegas das outras salas de recursos, conseguiu planejar uma atividade em conjunto com a professora de educação física.

A cada informação sobre a cegueira fui tentando aplicar com minha aluna, mas precisava ampliar sair da sala de recurso, então planejei com a professora de educação física um circuito na quadra da escola, onde todos os coleguinhas e a minha aluna passariam por alguns desafios simulando uma deficiência. Quando passaram pela experiência de vivenciar a cegueira, foi muito legal porque depois da atividade surgiram muitas perguntas. Depois eu soube pela professora da classe que atitude dos colegas com a aluna A. modificou. Eles passaram a colaborar com a colega, principalmente tirando os obstáculos da sala que pudessem atrapalhar a locomoção da A. Achei demais, e depois disso, outras professoras ficaram interessadas em saber mais sobre a cegueira e outras deficiências. (P4)

Percebemos nas visitas que as professoras das SRMs não mediam esforços em procurar informações a respeito das deficiências, que no momento, faziam parte da rotina. Nos discursos de algumas participantes percebe-se uma tensão, entre o que haviam aprendido na teoria e o que realmente se aplicariam na prática. Nesse diálogo, foram destacados conflitos, dúvidas, ansiedades num jogo de “confrontação permanente: força de estabilização e controle confronta-se com forças de dispersão e ruptura, numa tensão irreduzível.” (FONTANA, 2005, p. 30).

A intenção em dar sentido ao conhecimento, vontade em expandi-lo e transformá-lo em diferentes atividades práticas, faz com que as professoras busquem e troquem informações com seus pares. Isso lhes permite construir uma trajetória individual e subjetiva diante dos desafios encontrados no cotidiano do trabalho. Assim, nesse processo se abrem “vias para que se admita a polissemia da linguagem e conseqüentemente para que se pense em múltiplas construções de sentido” (VYGOSTKY, 2001, p.170).

O que visualizamos na fala das participantes, é que cada professora procurou encontrar uma maneira de relacionar seus estudos a suas práticas enriquecendo seu trabalho. Isso demonstra, segundo Oliveira (2012, p. 90), que “realmente os caminhos da educação na escola não são lineares e únicos”, as professoras procuraram construir suas práticas a partir de novas experiências visando atender as necessidades dos alunos da SRM.

Mesmo considerando a importância da coerência dos referenciais teóricos com a prática docente nas propostas de formação continuada (BOROWSKY, 2010, LEHMKUL, 2011, HUMMEL, 2012, REDIG, 2008), é relevante perceber as formas ou os movimentos que os professores utilizam na articulação dos aspectos teóricos em sua atividade cotidiana. As reformulações, as dúvidas, as contradições também fazem parte da construção do *ser* profissional (FONTANA, 2005).

4.4 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PROMOVIDO PELO CRE

Nesta parte as professoras lembraram a formação continuada realizada no início da implementação das SRMs, mencionadas na introdução desta pesquisa. Sobre esse processo as professoras comentaram:

Eu gostei muito quando os “meninos” (referindo-se aos assessores do Instituto Paradigma) foram à minha sala, pude perguntar sobre tudo, o que às vezes tenho vergonha de fazer quando estamos em grupo maiores. Mostrei todos os casos e as atividades dos meus alunos, eles me explicaram, um por um e qual a melhor forma de trabalhar. Parece que desse jeito a formação rende mais. (P1)

Quando recebi a visita dos assessores, fiquei um pouco nervosa, pois não sabia exatamente o que viriam fazer, mas durante a nossa conversa foi esclarecendo que vieram para realmente nos ajudar. Foi muito bom, tirei minhas dúvidas quanto alguns materiais específicos, como a cadeira ergonômica, sobre alguns softwares, enfim, foi muito produtivo. (P2)

A visita dos assessores, foi muito legal, conversamos sobre as crianças e suas deficiências, sobre o espaço da sala, como deveria arrumar para meu aluno cego, foi muito bacana e pude aproveitar o máximo. Gostaria que algumas formações fossem desse jeito, práticas. (P3)

Considerando que, para haver um atendimento em SRM o professor precisa ter domínio básico em todas as áreas, e segundo a legislação brasileira “[...] é imprescindível na formação do professor o conhecimentos específicos na área da

Educação Especial” (BRASIL, 2008b), a equipe do CRE, percebendo a defasagem entre os grupos, promoveu um ciclo de formações⁴⁷ envolvendo todas as professoras das SRMs. Essa experiência foi relatada pelas professoras e pode ser observada nos seguintes trechos:

Quando recebemos a comanda, que deveríamos dividir em grupo e cada grupo iria pesquisar sobre uma deficiência, levantando o histórico e as práticas e depois iria apresentar ao grupo, fiquei nervosa. Sabia que algumas tinham formação sobre alguns assuntos. Mas, junto com meu grupo, fui pesquisar e estudei bastante e na hora de apresentar, como diz nossa coordenadora, falei com propriedade. (P1)

Foi muito bom o desafio, estudar a história de cada deficiência e educação especial faz a gente entender algumas coisas que acontecem no AEE. (P2)

Gostei muito de apresentar às colegas e de aprender com elas também, a gente fala de um jeito mais fácil de compreender. (P3)

Olha quando eu precisei sair de licença, estava achando que o grupo estava fraco, sem motivação, quando voltei bem na semana do trabalho em grupo parecia que estava com outras pessoas. Incrível como fez bem para o grupo pesquisar. Algumas pessoas que antes se apresentavam de maneira tímida, no dia da apresentação deu um show. Muito bom mesmo! (P4)

As professoras também expuseram, no discurso abaixo, suas percepções sobre as formações promovidas pela SEDU/CRE, destacando alguns aspectos como: número pequeno de formações com as instituições parceiras; falta de uma política de formação que garanta o acesso de todas as professoras em cursos e seminários externos; a falta de reposição financeira para as professoras que utilizaram de suas economias para pagamento de cursos externos e que os espaços para discussão de casos e trocas de experiência seja ampliado não só com o grupo das SRMs de Sorocaba, como também com as de outras realidades.

⁴⁷ Este ciclo abordou temas relacionados a educação especial. Características das deficiências (auditiva, intelectual, física e visual), histórico das deficiências e as práticas pedagógicas realizadas na SRM e no ensino regular.

Gostaria que a prefeitura pagasse as formações que a gente gostaria de fazer, principalmente aquelas que são realizadas fora da cidade. É muito ruim ter que pagar com o próprio bolso as formações externas. O Centro de Referência quando estava com a assessoria do Instituto Paradigma, promovia formações com pessoas de fora que vinham trazer suas experiências. Tivemos uma formação com uma instituição especializada em matérias de acessibilidade com materiais reciclados que foi muito bom. Os especialistas do CRE também deram formações bastante interessantes e produtivas. (P1)

O que mais sinto falta são as formações com pessoas de fora que vem falar de suas experiências. É bom poder trocar com outras realidades. O que é ruim é ter que justificar o tempo todo, para a escola e para secretaria da educação o motivo do pedido da formação, mesmo que as inscrições do curso, somos nós mesmos quem pagamos. (P2)

Quando morava em outra cidade a própria secretaria da educação já oferecia formação com pessoas renomadas da educação especial e facilitavam para nós professores o acesso as formações de fora. Estranhei muito com a metodologia de formação de Sorocaba. Tem cursos que precisamos fazer, e não têm aqui, mesmo assim, nunca conseguimos verba para que todas as professoras pudessem participar. Isto desanima, e causa constrangimento no grupo, pois por mais que a colega passe o conteúdo do curso, não é a mesma coisa que você participar do evento, mesmo por que os interesses são diferentes. (P3)

O CRE sempre providenciou formação, principalmente quando éramos em 10 professoras. Agora o grupo esta maior e a gente não consegue contemplar a todas, temos que sortear as vagas e isso é muito ruim. A política de formação da SEDU deve contar com a possibilidade de todas participarem, senão ficará defasado o grupo, porque nem todas podem pagar formações externas. (P4)

Nas falas das professoras das SRMs, observa-se uma ênfase significativa na importância da troca de experiências e dos encontros com outras realidades. Isso é observado em diversos momentos das falas, demonstrando que a formação é importante para que se sintam seguras quanto à utilização de técnicas e recursos, mas que isto não é suficiente para a superação das dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola.

Também foram evidenciadas críticas a falta de apoio e de suporte financeiro para a continuidade de estudos na área.

Um aspecto significativo, destacado pelas professoras, refere-se ao fato de que esse contato com os “pares”, fortalece suas práticas, as deixam mais confortáveis em expor suas dificuldades, angústias e também suas experiências exitosas.

Em alguns encontros, elas disseram que o fato de “representarem” a inclusão na escola, e por vezes serem vistas como as “especialistas” em relação a todas as deficiências, as deixam inibidas ou inseguras diante das expectativas de seus colegas da escola no momento de apresentarem uma atividade dos alunos. O trecho a seguir exemplifica este aspecto:

É muito chato quando um colega da escola vai até a minha sala e diz: “Oh, professora, você que entende de inclusão, dá para você ver meu aluno lá na classe?” Esse colega esqueceu que três anos atrás eu também não entendia de deficiência, mas à minha maneira já praticava a inclusão. (P1)

Percebe-se que nesta fala estão embutidos sentimentos que representam não apenas uma indignação perante a posição de algumas pessoas sobre o tema inclusão, mas denota que, para a professora Alice, o sentido da palavra “inclusão” vai além de uma ação individual ou específica de sua parte, visto que engloba atividades e atitudes de todos os participantes da escola. Nesse ponto destacamos a visão de Vygostyky (1934, *apud* Fontes, 2001, p. 465) que “o sentido da palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”.

Diante da descrição apresentada, verifica-se a importância formação continuada para as professoras e a necessidade de manter o espaço do CRE para essa finalidade e, principalmente, para momentos de troca de experiências entre o próprio grupo e demais profissionais da educação. Estes encontros, segundo Nóvoa (*apud* HUMMEL, 2012) promovem momentos de reflexão sobre a prática docente que favorecem a oportunidade de “(re) construção permanente de uma identidade pessoal do professor” (p.33).

Com relação às dificuldades, verifica-se praticamente em todos os relatos falas, a falta de domínio técnico diante da diversidade deficiências e de necessidades especiais apresentadas pelos alunos. Deste modo, percebemos a ênfase dada pelas

professoras em relação à necessidade das formações continuadas específicas, bem como a importância de relacioná-las as práticas na SRM.

Conforme apontam Caiado e Laplane (2009), Redig (2010), Borowsky (2010), Hummel (2008), Oliveira (2012), observamos que o discurso de promover uma formação continuada a todos os docentes, pelos programas federais, principalmente o programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, são bastante atrativos, porém suspeitos quanto a aplicabilidade de seus objetivos nos municípios.

Segundo Oliveira (2012, p. 93), “estamos diante de um paradoxo presente nesta proposta de formação: por um lado, os documentos explicitando o dever do município e da escola para o estabelecimento de condições coletivas de formação e, por outro as condições concretas da escola impelindo as atitudes isoladas e individuais”.

É importante salientar que embora as *formações continuadas* carreguem em seu bojo as contradições, a *formação inicial* nas faculdades de pedagogia, conforme Mendes (2012), também não contemplam em seus currículos, conteúdos específicos da Educação Especial com o propósito de formar o professor para atender o aluno com NEE.

Além disso, percebe-se que a forma com que as professoras lidam com as dificuldades, apontadas nos discursos, diante dos desafios de uma sala “multifuncional”, demonstra uma visão bastante positiva, onde a necessidade de buscar novos conhecimentos faz com que suas práticas ganhem um novo significado.

Observando as narrativas das participantes, percebemos o quanto o grupo evoluiu em suas posturas como educadoras do ensino especial. Contudo, suas falas expressam aspectos positivos e críticas que poderão auxiliar no direcionamento das futuras formações promovidas pela SEDU/CRE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só arrisco fechar os olhos e desenhar no escuro dos meus pensamentos, e falar desafinando a cornucópia das minhas imagens internas, por AMOR. Amor e confiança no Outro, possibilitam este diálogo, onde serão decifrados e acolhidos, os subtextos implícitos, os rascunhos, as predicações. Diálogo entre meu pensamento e a folha em branco, onde recriando o Outro, brincando com os significantes, construo a multiplicidade de significados que são testemunho do meu grau de liberdade.

(DAVINI, 1992, p.28)

Neste estudo, focalizamos aspectos da formação e atuação de professores nas salas de recursos multifuncionais. Buscamos entender por meio das narrativas os sentidos atribuídos pelas professoras do AEE diante os desafios e potencialidades vivenciadas no cotidiano das SRMs, bem como suas percepções sobre a formação continuada promovida pela Secretaria da Educação/ Centro de Referência.

Frente a essas considerações, os principais resultados encontrados apontam para:

- A importância da formação inicial e continuada adequada de professores, atrelada a princípios teóricos e metodológicos voltados a educação de qualidade para todos.

- As dificuldades evidenciadas pelas professoras na atuação estão relacionadas principalmente a falta de domínio de estratégias ou práticas específicas diante da

existência de uma variedade de deficiências ou necessidades especiais, o que indica a necessidade de formação e do suporte contínuo no trabalho direcionado aos alunos.

- Apesar das dificuldades e das angústias existentes, verifica-se que os professores encontram-se num movimento de busca e troca de informações e também de construção de possibilidades de intervenção, demonstrando formas de ressignificação de suas práticas profissionais.

- A formação oferecida pela SEDU/CRE é vista de forma positiva, mas apontam algumas fragilidades como a quantidade de formação específica externa, não contemplar a todas as professoras das SRMs.

- A falta de investimento nas formações com a presença de profissionais renomados da Educação Especial nos grandes eventos de formação da rede, promovida pela Secretaria de Educação (seminários e fóruns).

Vale lembrar, conforme já mencionado na apresentação e na introdução deste trabalho, que durante o processo de investigação, estive na condição de pesquisadora e professora do Centro de Referência em Educação, responsável pela implantação, implementação, bem como pela organização das formações das professoras das SRMs na rede municipal de Sorocaba. Atuar nesse espaço e paralelamente, realizar a pesquisa me possibilitou um exercício constante de reflexão a respeito do tema investigado.

A esse respeito, buscamos ter o cuidado de evitar que percepções pudessem interferir nas respostas dos participantes às questões que me propunha a investigar. Por outro lado, é importante destacar que a presença, como pesquisadora e profissional formadora pode ter influenciado as respostas das participantes, especialmente quanto à expressão de críticas ao trabalho de formação desenvolvido.

O fazer parte do cenário investigativo, as observações, os registros e as análises foram fundamentais para a compreensão desta realidade, da qual participamos ativamente.

Ao pesquisar o tema, destacamos a preocupação apresentada pela maioria dos estudos identificados: que as políticas de formação devem levar em conta as reais necessidades da modalidade e o que cada município traz em suas singularidades. E o mais importante: que o programa de formação dê voz aos seus professores, para que eles possam expressar suas dúvidas, potencialidades, angústias e experiências.

Essa perspectiva pauta-se na premissa que a formação precisa configurar-se como uma possibilidade de o professor construir a sua ação educativa, na tentativa de

suprir as lacunas da formação inicial, dando a ele a oportunidade de ressignificar suas práticas (POSSO; NAUJORKS, 2009).

Esta pesquisa buscou contribuir com a produção de conhecimentos sobre a formação e atuação de professores nas SRMs. Ficamos com a sensação de que certamente existem muitos obstáculos apontados pelas professoras que com certeza valerão novos estudos, mas é muito importante que as partes governamentais deem voz às professoras, pois, muitas vezes, são essas interpretações que direcionam as políticas de formação.

Nessa direção, apontamos algumas dimensões que podem ser mais amplamente investigadas, como por exemplo, a relação das professoras das SRMs e de seu trabalho com os demais professores (regulares) das escolas em que estas salas estão inseridas, ou as percepções dos professores regulares sobre as SRMs e a influência do trabalho realizado nesse contexto sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência e necessidades especiais, dentre outros aspectos.

Esperamos que estes estudos, por meio das falas reveladoras das professoras das SRMs, possam colaborar não apenas com as mudanças ou ajustes, na concepção de formação continuada, promovida pela SEDU/CRE, mas com a mudança de velhos paradigmas em relação à inclusão, que ainda permeiam a educação regular neste município.

Para finalizar, vale lembrar que, neste mar de incertezas, descobertas, emoções que envolvem uma pesquisa, segundo Martins (1992, p. 6),

O que nos mantém vivos, navegando e mergulhados nestas águas pedagógicas é a paixão que nos envolve. Paixão na relação com o outro, como mediadores da construção de conhecimento. Paixão de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, K.C.VARGAS. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar a luz do paradigma da educação inclusiva.** Tese de Mestrado pela UFRJ, 2007,
- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola.** Editora Summus, 1998.
- BARBOSA, M. C. **Do referencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum.** 2011.179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2012.
- BARROS, J. P. P. ;PAULA, L. R. C.; PASCUAL, J. G. ; XIMENES, V. M. **O conceito de sentido em Vygotsky: Considerações epistemológicas e suas implicações psicológicas.** Revista Psicologia & Sociedade, n. 21 (2), p. 174-209, 2009.
- BOROWSKY, F. **Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado.** 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, Porto/ Portugal, 1994.
- BUENO, J.G. **Crianças com necessidade educativas especiais, política educacional e a formação de professores generalista ou especialista.** Revista Brasileira de Educação Especial, vol.3. n.5, 7-25, 1999.
- _____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** Editora EDUC, São Paulo, 2004.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.
- _____. Congresso Nacional. **Estatuto da Criança e do adolescente.** Brasília, 1990.

- _____.Congresso Nacional de Educação- **LDB nº 9394/96**, Brasília, 1996
- _____.Ministério da Educação- **Plano Nacional de educação**, Brasília, Inep. 2001^a
- _____.Congresso Nacional. **Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica** , Resolução CNE/CEBn. 2, de 11/09/2001, Brasília 2001b.
- _____.Ministério da Educação –Secretaria da Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva:Direito à Diversidade**. Município. Brasília: MEC/ Seesp, 2004b
- _____.Grupo de Trabalho da Política Nacional da Educação Especial: **Política Nacional da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008
- _____.Congresso Nacional. **Decreto n. 7611/2011**. Disponível em :<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, ADRIANA LIA FRISZMAN de. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**: Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. 32^a Reunião Anual da ANPEd – GT 15. Caxambu, MG, 2008.

_____.& ANTONIO,N. D. N. **A educação especial em escola regulares**: tramas e dramas do cotidiano escolar. Revista Diálogo Educação, v.9, n. 28, p.621-632, set/dez., 2009.

CAMPOS, R. H. F. C. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. Estudos Avançados. Revista USP, v.49, p.203-230, Acervo Antipoff, 2003. Disponível em www.revistas.usp.br. Acessado em 21/09/2012.

CASAGRANDE, R. C. **Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado**: 2000 a 2009. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa,2011.

CORRÊA, N. M. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande**, 248p, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

COUTINHO, C. P. **A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa**: Pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. Revista Portuguesa de Educação, p. 101-127,n. 21 (1), CIEd-Universidade do Minho, Portugal, 2008. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdef/rpe/v21n1/v21n1a06.pdf. Acessado em 23/05/2012.

- DELEVATI, A. C. **AEE: Que Atendimento é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí, RS. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Rio Grande do Sul, 2012.
- DUTRA, C, P; SANTOS, M, C, D; GUEDES, M, T. **Manual de Orientação, Programa de Implantação da Sala de Recurso Multifuncional.** Editora Brasília, 2010.
- EVANGELISTA, O ; TRICHES, J. **Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor,** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 185-198, jul/set. 2012. Editora UFPR
- FÁVERO, Eugênia A. G. **Direitos das pessoas com deficiência:** garantia de igualdade na diversidade. Editora WVA, Rio de Janeiro, 2004.
- _____.&PANTOJA, L. M. P. ; MANTOAN, M. E. M. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Brasília, set/ 2004.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, C. **Educar o Educador:** reflexões sobre a formação docente. Editora Mercado de Letras, Campinas, 2010.
- FERREIRA, L. O. **Os periódicos médicos e a invenção de uma agenda sanitária para o Brasil (1827-43).** Hist. cienc. saude-Manguinhos[online]. 1999, vol.6, n.2, pp. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59701999000300006>. Acessado em 28/05/2012.
- FONSECA, S. M. A Hegemonia jesuítica (1549-1759). Navegando na História da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_imperial.html. Acessado em 12/06/2012.
- FONSECA, M. **Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: **Caderno Cedes.** vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso 03 de jan de 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Editora Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento:** teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas do final do século. 9 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008a.

- GATTI, B. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 13, n. 37, jan/abr, 2008.
- GARCIA, Rosalba Maria. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Santa Catarina, 2004.
- GARCIA, R.; MICHELS, M. H. **A política da educação especial no Brasil (1991-2011):** Uma análise da produção do GT 15- Educação Especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 105-124, maio/ago., Marília, SP, 2011.
- _____. **Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v18, n.52, p. 101-239, jan/mar., 2013.
- GLAT, R. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Editora 7 Letras, 2007.
- _____. & NOGUEIRA, M. L. DE L. **Políticas educacionais e formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. Vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27. 2002.
- _____. & PLETSCHE, M.D. **O papel da universidade frente às políticas para Educação Inclusiva.** In: Revista Benjamim Constant, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.
- _____. & FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto de Educação especial brasileira.** Revista Inclusão, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acessado em 12/07/2012.
- GÓES, M. C. R. & LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Editora Autores Associados (Coleção educação contemporânea), Campinas, 2007.
- HUMMEL, E. J. **Formação dos professores de salas de recursos multifuncionais para uso da tecnologia assistiva.** 2012. 231f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Paulista- Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2012.
- JANNUZZI, G. M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Editora Autores Associados, (Coleção contemporânea), Campinas, SP, 2004.
- JORDÃO, S. G. F.; SILVEIRA, T. S.; HOSTTINS, R., C. L., **Políticas de inclusão escolar e a formação do professor das salas de recursos multifuncionais (SRMs).** 36ª Reunião Nacional ANPED, 29/09 a 2/10, Goiânia, GO, 2013.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Percurso da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva**. Revista Brasileira Educação Especial , v.18, n. 52, p. 41-58, maio/ago., 2011.

_____.(org.) **Diálogos com a diversidade**: Desafios da formação de educadores na contemporaneidade. Editora Mercado das letras, Campinas, SP, 2010.

LANA JUNIOR, M. C. M. **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretária dos direitos humanos. Secretaria Nacional dos direitos da pessoa com deficiência, Brasília, DF, 2010. Disponível em www.direitoshumanos.gov.br. Acessado em 20/07/2012.

LEÃO, A. M. C. **O processo de Inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A; **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. SP. E. P. U. 1996.

LEHMKUHL, MÁRCIA DE SOUZA.**Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina**: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. 292 p – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Florianópolis, SC, 2011.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógicos**: Como construir uma escola para todos? . São Paulo: Editora Artmed, 2005.

MACEDO, Natalie, N. **Formação de professores para educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado de Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MADURO, O. Mapas para festa: reflexões Latino- Americanas sobre a crise e o conhecimento. Editora Vozes, Petrópolis, RJ. 1994

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. Revista Nova Escola on line, edição 182, p.1-4, 2005. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/previw.shtml>, acessado em 16/07/2012.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Disponível em www.pro-inclusão.org.br/textos>. Acessado em 18/09/ 2011.

_____ & MACHADO, N. J. ; SÁ, E. D.; RAHME, M. M. F.A; A, R. N. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) Educação em Pauta: Escola & Democracia, Editora Moderna, São Paulo, 2001.

_____ & PRIETRO, R. G. **Inclusão Escolar: Pontos e contra pontos.** In: ARANTES, V. A. (org.) Editora Simmus, São Paulo, 2006.

_____ (org) **Caminhos Pedagógicos da Inclusão:** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. Editora Memnon, Edições Científicas Ltda, São Paulo, SP, 2001

MARX, K; Engels, Fried. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAZZOTTA, M. J. S. Fundamentos da Educação Especial (Série Cadernos de Educação), Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Editora Pioneira, 1982, São Paulo.

_____. **Educação especial no Brasil:** histórias e políticas públicas. Editora Cortez, São Paulo, 1995.

_____. **Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política Educacional Brasileira.** Revista de Educação da Universidade Federal Fluminense, Educação Especial e Inclusiva, n.7, p. 11-18, Niterói, maio/2003. Disponível em www.bancodeescola.com/identidadehtm. Acessado em ago. 2012.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-559, set/dez, 2006.

_____. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n.57, p. 93-109, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **Educação Especial: Desenvolvimento Histórico.** Cadernos de História da Educação, n.7, p.29-43, jan/dez 2008.

NASCIMENTO, S. S. **Representações sociais de professores sobre formação continuada em Educação Especial.** 145p. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; COLLARES, A.O.; ZANLORENZI, C.M.P.; CORDEIRO, S.V.A.L. **Instituições escolares no Brasil.** Navegando na História da Educação Brasileira, 2006. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_imperial.html. Acessado em 12/06/2012.

NÓVOA, A. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** (Coleção Pesquisa 'auto' Biográfica- Educação), Clássicos das histórias de vida, Editora Paulus/EDUFRN, São Paulo, 2010.

- OLIVEIRA, A. D. **Condição de formação continuada do programa Educação Inclusiva: direito a diversidade**. 2012. 108f. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MTS, 2012.
- PADILHA, R.P.: **Como construir um Projeto Político Pedagógico da escola, plano dialógico**. Editora Cortez Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2001.
- PEREZ, E. C. M. F. **No cotidiano das creches- a infância sorocabana revelada: um estudo sobre as proteções negociadas com a violência**. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, 2008.
- PLETSCH, M. D. ; BRAUN, P. & GLAT, R. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, p. 76-96, 2007.
- POSSA, L. B. ; NAUJORKS, M. I. **Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos**. ANPED, 32ª Reunião, Caxambu, 4 a 7/out., 2009. Disponível em 32reuniao.anped.org/br/arquivos/GT15.5759—Int.pdf. Acessado em 30/06/2013.
- RAFANTE, H. C. **As Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial no Brasil**. 2011. 309f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de São Carlos, SP, 2011.
- REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.
- RIBEIRO, Erika, C. **Implementação da Política de Educação Inclusiva nos municípios do Estado de São Paulo: um estudo de caso do município do Guarujá**. 116f. 2013. Dissertação (Mestrado em administração Pública e Governo)- Fundação Getúlio Vargas- Escola de administração Pública e empresas de São Paulo, 2013.
- ROPOLI, E, A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), Editora Brasília, v. 1, 2010.
- RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. Editora Simmus, São Paulo, 2006.
- SANTOS, I. S.F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. **Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e Disputa entre escola pública e privada**. Revista histedbr on-line, n. 22, p. 131- 149, jun., Campinas, 2006.

SILVA, S.; VIZINI, M.(orgs) **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Editora Mercado das Letras, Campinas, SP, 2001.

SCHIRMER, C, R. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Editora MEC/SEESP, São Paulo, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

TRICHES, J. **Organização multilateral e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores.2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VELOSO, C. **É proibido-proibir**: III FIC. Festival Internacional da Canção, 1968. Disponível em : tropicália.com.br/identifisignificados/e-proibido/proibir

ZAGO, N. **A Entrevista e seu processo de construção**: reflexões com base na experiência política de pesquisa. In: ZAGO,N.;CARVALHO, M. ;VILELA, R.(orgs). Itinerário de Pesquisa: Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. RJ: DP & A, 2003.

WEFFORT, M.F., DAVINI, J. CAMARGO, F., MARTINS, C. M. **Grupo: Indivíduo, saber e parceria, malhas do conhecimento**, Editora Espaço Pedagógico, série seminários Campinas, SP, 1992.

Parecer CME nº 03/10 de 19/10/10 – Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Sorocaba.

Contato do entrevistado:-----

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DAS PARTICIPANTES

1. Tempo de atuação como professora: _____
2. Tempo de atuação na rede municipal: _____
3. Tempo de atuação nas salas de recursos multifuncionais: _____
4. Teve experiência anterior com salas de recurso multifuncionais: _____
5. Formação inicial: _____
6. Formação complementar:
Pós-graduação: Curso _____ Concluído em: _____

ANEXO 3**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA AS ENTREVISTAS COM AS
PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE
DE ENSINO MUNICIPAL**

Entrevista nº: _____

Entrevistada: _____ data _____

Unidade escolar que representa: _____

1. Fale sobre sua formação como professora;
2. Como você percebe seu trabalho na sala de recurso multifuncional?
3. Que dificuldades que você encontra em sua prática educativa?
4. Como lida com essas dificuldades?
5. Como se sente diante das dificuldades encontradas na sua prática profissional?
6. Quais contribuições a sua formação inicial trouxe para sua prática nas salas de recursos multifuncionais?
7. Que contribuições a formação em serviço, oferecido pelo município, trouxe para seu trabalho?
8. Que necessidades você aponta ou considera importante para esta formação oferecida pela rede municipal?